John Taylor Gatto

EMBURRECIMENTO PROGRAMADO

O currículo oculto da escolarização obrigatória

JOHN TAYLOR GATTO (1935-2018) nasceu em Monongahela, na Pensilvânia. Ele passou mais de 30 anos em sala de aula; foi o "professor do ano" da cidade de Nova York em 1989, 1990 e 1991, e de todo o estado de Nova York em 1991. Nesse mesmo ano anunciou que deixaria as classes por não querer mais "ganhar a vida machucando crianças", e passou a se dedicar integralmente a escrever e dar palestras contra a escola obrigatória. Ele enfatiza a diferença entre famílias ou comunidades e "redes operacionais" (*networks*), seus substitutos maléficos. Com *Dumbing Us Down* (1992), Gatto inspirou milhares de pais a tirarem os filhos da escola e praticarem educação domiciliar.

Emburrecimento programado

John Taylor Gatto

Emburrecimento programado

O currículo oculto da escolarização obrigatória

Tradução:
Leonardo Araujo

Sumário

Recepção de
Emburrecimento programado

Você articulou de maneira bastante profunda os problemas que todos observamos nos nossos filhos e alunos. Meu filho de 18 anos comentou que você sabe exatamente como as coisas são.

— Cynthia Brown, editora, *The International Educator*, West Bridgewater, Massachusetts

Ainda estou impressionada que alguém tão sem rodeios tenha sido nomeado o professor do ano.

— Jeanne Allen, editora, *Education Update*, Washington DC

[...] uma apresentação magistral do "currículo oculto". Não conheço ninguém, atualmente, com tanta habilidade para levar a discussão pública sobre a educação para além de onde ela normalmente fica estagnada.

— Eugene J. Burkart, advogado, Waltham, Massachusetts

Um dos reformadores da educação mais controversos do mundo.

— *The Western Australian*

[...] inspirador e assustadoramente preciso.

— Bruce Bebb, *The Hollywood Reporter*, Hollywood, Califórnia

Prefácio de Thomas Moore

Meu pai é um professor nato. Ele é o tipo de pessoa que consegue identificar à distância um aprendiz em potencial e entrar em ação. Quando eu tinha cerca de quarenta anos, ele me ensinou a jogar boliche. Com seu jeito característico, disse: "Pegue a bola e a role com velocidade em direção àquele pino central". E só. Ele sabia que eu era capaz de aprender essa habilidade relativamente simples por conta própria. Ele acreditava naquilo que John Gatto chama de "auto-educação". Tendo o sangue do meu pai, sou professor há quarenta anos e sempre amei esse ofício. Fui seu aprendiz. Aos 88 anos, depois de se aposentar como professor de encanamento hidráulico em uma escola técnica, ele dava cursos em uma escola para adultos que queriam aprender a usar um computador. Espero ter esse entusiasmo quando tiver oitenta anos.

Mas meu pai também se deparou com os burocratas cabeça-dura que John Gatto critica tão energicamente. Uma vez ele foi a uma escola em sua cidade para lhes dizer que, por ter experiência com ensino na área de hidráulica, ele poderia dar uma aula para as crianças sobre a origem da água potável, como é purificada e para onde vai depois de ser usada. A escola o agradeceu pela oferta, mas disseram que não havia espaço no cronograma.

Creio que a escola perdeu uma grande oportunidade, em muitos aspectos. Meu pai sabe falar com crianças, e elas precisam de um pouco de aprendizagem prática. Quem sabe que benefícios ganhariam essas crianças apenas por estar na presença de um professor de verdade, que amava o que ensinava e amava crianças? E essa aula teria sido também um ato comunitário. John Gatto trata da importante questão de, numa comunidade, ser necessário que os velhos e as crianças interajam.

Como professor, creio ter feito algumas coisas que considero um tanto polêmicas, mas nada tão profundamente educativo quanto o trabalho de John Gatto. Ao dar aulas de piano, incentivei as crianças a começar compondo suas próprias músicas, batendo nas laterais do instrumento para produzir os efeitos de percussão, se assim desejassem. Eu costumava orientar uma aluna universitária na minha sala: Para amenizar sua timidez, ela ficava sentada no peitoril da janela, atrás da cortina. Uma vez um colega entrou na sala e viu um par de sapatos aparecendo por baixo do tecido e ficou confuso, evidentemente. A experiência de ensino mais agradável que já tive foi em uma sala toda carpetada que não tinha cadeiras. Meus trinta alunos não tinham livro didático, nem currículo, e nem um objetivo. Eu partia de qualquer assunto que surgisse na sala de aula e nos aprofundávamos nele. Nunca vi tanto aprendizado, seja para mim seja para meus alunos, em nenhum outro lugar.

Uma médica uma vez me disse que a cura sempre começa quando a consulta acaba. Para mim, o aprendizado acontece quando o professor está preocupado com outras coisas. Creio que esse tipo de aprendizagem pode ser modelado e até ensinado, não nas escolas como as conhecemos, mas, como diz John Gatto, quando uma mãe sai com sua filha porque precisa falar com o delegado, ou quando uma criança aprende a publicar um boletim informativo ao trabalhar como aprendiz com um editor. Não se aprende em intervalos de tempo divididos conforme a conveniência de uma instituição ou em aulas deslocadas do mundo em que os alunos vivem. Não aprendemos quando a vida é fragmentada em seções que têm pouca conexão umas com as outras.

Conheci John Gatto há cerca de dez anos, em um pequeno encontro de educadores. Durante um dia de atividades, nos foi pedido que apresentássemos um objeto que tivesse algum significado para nós. Lembro de John pegando uma maleta que ele disse que tinha sido do seu pai. Tinha um belo aspecto antigo e estava coberta de marcas de anos de uso cauteloso. Quando vi John erguendo aquela maleta, meu coração disparou. Era a cara do meu pai dar valor a esse tipo de coisa, e passar adiante a sensibilidade por algo, de geração em geração. Um gesto como esse revela o quanto uma pessoa é repleta de alma. Meu pai jamais seria capaz de dar aulas de inglês, como John Gatto, mas ambos compartilham um olhar sobre as coisas, um olhar que é imensuravelmente precioso e que sempre corre o risco de se perder.

O que adoro na escrita de John é a vívida combinação de uma irreverência polêmica e uma inteligência calma e onipresente: a tranqüilidade com que ele se refere à escola como uma cadeia, um confinamento, uma cela, como um sistema vampiresco em cujo coração deveríamos cravar uma estaca; as campainhas e sinais da escola como algo que incute a indiferença nas crianças. Como leitor, não se tem dúvida de qual é a opinião de John.

John tem razão: não basta fazer remendos na escola na esperança de que ela seja melhor. Temos de começar do zero e repensar o que é a educação. Em meus termos, gostaria de ver uma educação da alma, não apenas da mente. O resultado seria uma pessoa capaz de existir criativamente neste mundo, fazer boas amizades, viver em um lugar que gosta, ter um trabalho gratificante e contribuir com a comunidade. Diz-se que a palavra "educar" significa "extrair" o potencial de uma pessoa. Mas eu gosto do "duc" que há no meio. Ser educado significa tornar-se um duque, um líder, uma pessoa de estatura e vigor, de presença e caráter.

Fico feliz ao ver este livro veemente ser publicado de novo. Vibro com isso. Penso que ele deveria ser lido em voz alta para todos os educadores e pais. Sei que ele pede para reconsiderarmos algo que vemos como natural e óbvio, mas precisamos de idéias originais. Os decadentes prédios escolares estão nos dizendo o quanto estão cansados. A violência nas escolas está gritando para

pararmos com esse tal de "ensino" que fazemos. O lastimável nível do discurso nos EUA deveria ser suficiente para percebermos que a imaginação dos nossos cidadãos está sendo lesada pela ineficácia desesperadora das escolas. Sou grato a John Gatto pela sua imaginação corajosa, que nos diz o que está errado, e por nos dar boas idéias de como consertá-lo.

THOMAS MOORE[1]
Outubro de 2001

1 Thomas Moore é o autor de *Care of the soul: A guide for cultivating depth and sacredness in everyday life* [O cuidado da alma: um guia para cultivar a profundidade e a sacralidade na vida cotidiana], *Soul mates: honoring the mysteries of love and relationship* [Alma gêmea: honrando os mistérios do amor e da relação] e *The re-enchantment of everyday life* [O reencantamento da vida cotidiana].

Introdução do editor à segunda edição

Como primeiro editor deste livro, gostaria de poder me gabar de *Emburrecimento programado*, de John Taylor Gatto, ter sido seu primeiro livro e o mais popular. Infelizmente nenhuma dessas duas coisas é verdade, nem perto disso. Para muitos, isso é uma surpresa, por estarem mais familiarizados com a primeira edição deste livro (de capa verde e preta), ou com os dois últimos livros de John, *The underground history of american education* [A história secreta da educação nos EUA] (aquele calhamaço) e *A different kind of teacher* [Um tipo diferente de professor] (aquele azul, de capa dura).

O primeiro livro de John foi um volume de *Monarch notes*.[1] Talvez alguns se lembrem dele do ensino médio — uma ótima maneira de passar pelas aulas de inglês sem ler nenhum dos livros obrigatórios! De qualquer modo, o primeiro livro de Gatto foi publicado originalmente em 1975: um guia de leitura para *Um estranho no ninho*, de Ken Kesey.

Em uma ocasião, depois de autografar minha cópia do livro — ele escreveu, com uma letra pouco mais legível que a minha

1 Livro que contém o resumo de uma grande obra, com análises para uma compreensão mais profunda — NT.

(talvez nós dois tenhamos tido aulas com o professor Lewis na sexta série e ainda não nos recuperamos da experiência): "Ilumine a escuridão, mantenha a fé e não dê moleza para nenhum desgraçado!" —, John me relatou que esse guia de leitura, que ainda é impresso 26 anos depois, vendeu mais de dois milhões de cópias, sendo, sem dúvida, o seu trabalho mais amplamente lido. Mas tudo que ele recebeu pelo livro foi um gato birmanês. Se um dia tiver a oportunidade de assistir a uma palestra dele, não se esqueça de perguntar sobre isso.

Enfim, esse guia de leitura — talvez o único livro de Gatto que tem alguma chance de ser lido pelos alunos atualmente submetidos a uma morte lenta nas supostas "instituições educacionais" — é uma obra incendiária. E não só pela capa preta e vermelha.

Esse magnífico romance de Kesey, assim como o excelente filme estrelado pelo ainda jovem Jack Nicholson (não recomendado para quem ainda não leu o livro!), é a história de um rebelde — um tal de Randall Patrick McMurphy — que se encontra (ou melhor, arruma um modo de encontrar-se) em uma instituição psiquiátrica pública na década de 1960. Uma vez lá dentro, ele se vê submetido a um sistema de regras, procedimentos e protocolos — um tratamento com luva de pelica, sob a qual há um punho de ferro de violência e opressão, projetado, evidentemente, para "o bem do próprio paciente". Cena a cena, McMurphy sonda os limites dos poderes que sustentam a instituição — "a Liga" —, simbolizada pela figura da enfermeira "chefona" que controla a ala e, no final das contas, tem o destino dos pacientes em suas mãos. Não quero arruinar o livro. Sugiro que o leia, junto com seu filho adolescente, se o tiver, ou, se já o leu, leia-o novamente com novos olhos.

O romance de Kesey tem como pano de fundo um condicionamento institucional implacável. Enquanto as reuniões na ala parecem ser democraticamente organizadas, e os detentos — chamados de "pacientes" — são incentivados a assumir responsabilidades, rapidamente se percebe que não há nenhuma democracia no hospício e que a suposta responsabilização é uma farsa. Sem o consentimento dos detentos, é imposta uma divisão em grupos bem demarcados de agudos e crônicos, que são, enfim,

subdivididos entre caminhantes, cadeirantes e vegetais. O valor mais importante para a Liga não é nem a democracia nem a responsabilidade, mas a *obediência*, pura e simples, e seu estratagema favorito é dividir e conquistar. E, se não funcionar, há sempre as drogas. Humm.

Duvido que outro volume de *Monarch notes* tenha sido exaltado por seu valor literário, mas o de Gatto o merece. Sua descrição do mundo institucional de Kesey presente nesse conjunto de colas para prova (ele cita até Che Guevara: "Instrua seu inimigo em vez de matá-lo, pois ele lhe será mais útil vivo do que morto") é tão cativante quanto o próprio romance. Ele descreve a Liga que controla esse mundo como

> Uma associação global de tecnocratas todo-poderosa destruidora de cérebros [...] determinada a construir um mundo de precisão, eficiência e ordem [...], um lugar onde o cronograma jamais pode ser descumprido.
>
> Em tal mundo não há sofrimento nem felicidade, e ninguém morre: apenas trabalham até a exaustão e então são reciclados. Na verdade, é um lugar bastante seguro, tudo é planejado — não há riscos nem surpresas.

Gatto argumenta que, nesse mundo, "palavras e rotinas sem sentido isolam as pessoas da vida em si, cegam-nas para aquilo que acontece ao seu redor, anestesiam as faculdades morais". A defesa contra essa acusação — irônica, é claro, como Gatto aponta — é que a chefona doa cestas básicas aos pobres. É crucial, no romance de Kesey, "a revelação cataclísmica de que os detentos do hospício não estão aprisionados, mas estão lá por livre e espontânea vontade". E a maneira como são controlados, afinal, é através da culpa, da vergonha, do medo e da depreciação. Humm de novo.

E agora, condensando os 25 anos seguintes de sua carreira, Gatto nos mostra a saída.

> A saída do hospício é, literalmente, livrarmo-nos do painel de controle: numa dimensão física, estraçalhar as grades; numa dimensão espiritual simbólica, tornarmo-nos independentes de regras, ordens e demandas alheias. [...]
>
> Autoconfiança é o antídoto para a estupidez institucional.

Devemos todos agradecer a John Gatto por ter acatado seu próprio conselho e, começando por *Emburrecimento programado*, ter se comprometido a nos dizer do que, de fato, trata a vida "do lado de dentro", como se, no nosso íntimo, já não o soubéssemos! Assim como o chefe Bromden — o indígena supostamente surdo e mudo do romance de Kesey que ao final retoma sua voz —, Gatto conseguiu evadir-se furtivamente dos muros dessa prisão. Na verdade, talvez seja melhor dizer que ele explodiu os muros da prisão! E eu tive o privilégio de contribuir com a propagação do impacto.

Quando li pela primeira vez os manuscritos que se transformariam no *Emburrecimento programado*, em 1989, vi que continham uma resposta praticamente única a um enigma que eu não tinha conseguido desvendar sozinho. Minha filha mais velha tinha dois anos nessa época — muito antes de eu sequer sonhar com o meu livro *And the skylark sings with me* [E canta comigo a cotovia]. Estava começando a pesquisar sobre escritores da área de educação, tanto os da extrema esquerda quanto aqueles que caminhavam numa direção "menos sinistra".

O que mais me surpreendia — e ainda me surpreende — é o quanto ambos os lados estão no mesmo barco. Suas descrições do universo da educação pública são muito próximas, ainda que enxerguem diferentemente as causas subjacentes. Todos enfatizam o que lhes parece ser as óbvias deficiências da educação pública. Quase sempre, embora com destaque para aspectos diferentes, eles constatam o tédio, a competitividade irracional, a estratificação social e econômica imposta, a falta de qualquer envolvimento real — acadêmico ou não —, a brutalidade e a violência, o quão desalmado é aquilo que chamamos de educação nos dias de hoje. De Alfie Kohn (progressista) a Thomas Sowell (conservador), todos falam poeticamente sobre as insuficiências da escolarização moderna, embora seus antídotos sejam radicalmente diferentes. E todos os meus amigos têm histórias do seu tempo de detentos (quero dizer, "alunos") de constrangimento, humilhação, assédio, brutalidade, entorpecimento, tédio ou total descaso — e se lembram dessas experiências mais vividamente do que de qualquer outra coisa que aparentemente lhes foi ensinada.

Contudo, a idéia de que as escolas não têm bons resultados não fazia nenhum sentido para mim. Afinal de contas, as escolas são administradas por funcionários públicos muito bem pagos, contratados pelas diretorias elegidas dos distritos escolares[2] — meus vizinhos —, compostas por profissionais formados em nossas faculdades, onde foram instruídos por docentes qualificados nas nossas universidades particulares de elite, como a Yale ou a Universidade de Chicago. Os professores são premiados, diretores têm salários bem acima de cem mil por ano e ainda recebem aumentos por gratificação, as diretorias dos distritos seguem sendo eleitas, o eleitorado continua votando[3] a favor de maiores financiamentos para as escolas, as faculdades que oferecem licenciaturas seguem crescendo. Se essas são instituições que não têm bons resultados, é curiosa a maneira como demonstram isso!

Gatto ofereceu, e continua oferecendo, uma solução para a compreensão desse enigma. É fundamental para essa compreensão o fato de que *as escolas não têm maus resultados*. Pelo contrário, elas têm resultados espetacularmente bons naquilo que têm por objetivo, e que sempre tiveram desde sua concepção. O sistema, aperfeiçoado em lugares como a Universidade de Chicago, a Faculdade de Pedagogia de Columbia, Carnegie-Mellon e Harvard, e financiado pelos capitães da indústria, foi explicitamente projetado para garantir uma mão-de-obra dócil e maleável, capaz de satisfazer as demandas crescentes e dinâmicas do capitalismo corporativo — "para atender às novas demandas do século XX", teriam dito na época. A Liga (ops, outro lapso meu!) garante que haja uma mão-de-obra que não se rebela — o maior medo na virada do século XX —, que é física, intelectual e emocionalmente dependente de instituições corporativas para obter sua renda, auto-estima e estímulo, e que aprende a encontrar sentido social em suas vidas somente pela produção e consumo de bens materiais.

2 Nos EUA, as escolas de um bairro ou região pertencem a um distrito escolar, semelhante à maneira como as escolas pertencem a uma diretoria de ensino no Brasil — NT.

3 As diretorias dos distritos escolares são eleitas pelos cidadãos que residem na região pertencente àquele distrito. Os eleitores têm o direito de votar independentemente de terem filhos matriculados nas escolas do distrito ou não — NT.

Todos crescemos nessas instituições e sabemos que elas funcionam. Não mudaram muito desde 1890 porque não precisam — elas cumprem precisamente o que foram projetadas para cumprir.

Em uma palestra recente em que o apresentei, John levou estatísticas do Ministério do Trabalho dos EUA a respeito das profissões mais comuns entre os americanos atualmente. O cargo ocupado pelo maior número de indivíduos, e também o que apresentou o maior crescimento nos últimos trinta anos, é o de atendente do Walmart.[4] O segundo é o de montadores de lanches no McDonald's. O terceiro é o mesmo cargo no Burger King. E qual está logo atrás? Professor de ensino fundamental. A principal diferença entre esses empregos e os da época de Henry Ford, no começo do século XX, é que Henry Ford queria poder pagar seus funcionários o suficiente para que pudessem comprar carros novos (e comida e casas e atendimento médico) girando, assim, a roda de consumo, garantindo rentabilidade para a corporação. Agora, com a globalização do mercado, é inegavelmente visível que os capitães da indústria já não se importam.

Com que se importam de verdade? Que a educação pública seja pública. Ou seja, que nós — e não eles — paguemos por ela. As instituições corporativas descarregaram sobre nós as suas necessidades de treinamento inicial, e nós, voluntariamente, pagamos para forjar as correntes da nossa própria servidão.

Até aqui, tudo bem. Mas, a partir disso, surge a pergunta óbvia: se as instituições educacionais são tão claramente bem-sucedidas, por que ouvimos falar com tanta freqüência de seu mau desempenho? E nesse caso Gatto talvez tenha nos dado a resposta, pois em sua findada carreira antes de se tornar professor em Nova York, uma década antes de seu volume de *Monarch notes* e quase quatro antes desta edição de *Emburrecimento programado*, ele era redator publicitário; em suas palavras, "um sujeito jovem e com

4 Na verdade, o número de pessoas empregadas pelo Walmart e suas famílias é maior do que a população de cada um destes estados: Alabama, Alasca, Arkansas, Colorado, Connecticut, Delaware, Havaí, Idaho, Iowa, Kansas, Kentucky, Louisiana, Maine, Mississippi, Montana, Nebraska, Nevada, New Hampshire, Novo México, Dakota do Norte, Oklahoma, Oregon, Rhode Island, Carolina do Sul, Dakota do Sul, Utah, Vermont, Virgínia Ocidental e Wyoming.

tino para escrever comerciais de televisão de trinta segundos". O publicitário sabe que, para vender um produto ou serviço, deve-se criar uma sensação de necessidade e uma clara idéia de que essa necessidade só pode ser satisfeita exclusivamente pela compra do produto ou serviço sendo vendido. A impressão simplista de que "nossas escolas têm maus resultados" conduz facilmente a uma demanda ilimitada por mais recursos para a instituição e aqueles que a sustentam: livros, professores, computadores, imóveis (e, portanto, editoras de livros, faculdades, produtores de computadores e construtoras) — e também por mais tempo: mais pré-escola, mais tarefas de casa, anos letivos mais longos, o fim do intervalo e cursos de férias parcialmente (e, em breve, totalmente) compulsórios. E, para a satisfação das editoras, quanto mais perdemos, mais elas ganham. Além de haver um fluxo infinito de consumidores com pouca ou nenhuma memória institucional e uma demanda absolutamente insaciável, a verdade é que, independentemente do quanto se gaste no mercado educacional, 50% das escolas sempre estará "abaixo da média". A cada ano que passa essa metade inferior se altera, e a escolas acima da média temem, sobretudo, caírem também no abismo. E o publicitário fez sua parte, pois, como se acredita universalmente, a única solução para evitar essa queda à sub-mediocridade é aquela que pode ser comprada.

Esse estratagema é extraordinariamente elegante, porém, é tão explícito que sempre houve o risco de ser visto como o estelionato que, afinal, é — não fosse o fato de ele ter sido internalizado por cada criança individualmente. Em outras palavras, a Liga é um predador que se alimenta dos nossos instintos maternais e paternais. Assim, a mais recente versão da "reforma educacional" (a quinta no meu curto período de vida) vem com novas (na verdade, velhas) estratégias de avaliação, com as quais se garante que a grande maioria das crianças "reprove" regularmente, seja em comparação de umas com as outras, ou com crianças de outras escolas, ou com crianças que vivem nas economias muito mais produtivas da Tunísia ou da Eslovênia. A "reposta" para esses déficits e para a perpétua insatisfação que ela engendra é, simplesmente, mais do mesmo, uma espécie de "use o veneno como antídoto".

As reformas, portanto, nunca são concluídas. Para fazê-lo, seria necessário admitir o fracasso, ou, ainda pior, admitir que o "mau desempenho" sequer existe, que há apenas esse ciclo contínuo de implementação social da dependência intelectual e emocional, sobre a qual Gatto escreve tão eloqüentemente. Enquanto isso, o que fazemos é como exigir que nossos filhos vivam em prédios que nunca ficam prontos — e nunca ficarão —, sendo obrigados a respirar a fumaça tóxica, a sujeira e a poeira dessa interminável construção.

Mas nossos filhos merecem a oportunidade de sair e respirar um pouco de ar puro.

Ar puro, no entanto, será difícil de encontrar. Dan Greenberg, fundador da Sudbury Valley School — uma comunidade de aprendizagem bem-sucedida que existe há mais de trinta anos e que é baseada nos princípios do aprendizado por iniciativa própria e na autogestão democrática —, escreveu que, entre educadores proeminentes, líderes empresariais e representantes governamentais, há uma concordância praticamente unânime quanto às características essenciais de uma educação que satisfaria as necessidades da sociedade do século XXI. Ele vê um consenso em seis tópicos:

- Como a sociedade muda rapidamente, os indivíduos terão de ser capazes de atuar confortavelmente num mundo que está sempre em movimento. O conhecimento continuará expandindo-se vertiginosamente. Isso significa que um currículo planejado por conteúdos, com um conjunto de informações que devem ser transmitidas aos alunos, é totalmente inapropriado como modo de preparar as crianças para os papéis da vida adulta.

- As pessoas irão deparar-se com uma maior responsabilidade individual para conduzir suas próprias vidas. As crianças devem crescer num ambiente que enfatiza a automotivação e a auto-avaliação. Escolas que dão maior ênfase a fatores moti-

vacionais externos, como punições e recompensas por alcançar objetivos definidos por outros, estão privando as crianças das ferramentas que elas mais precisam para sobreviver.

- A habilidade de se comunicar com os outros, de compartilhar experiências, de trabalhar em equipe e de trocar informações é crítica. O diálogo, a principal via de comunicação, deve ser parte central de uma educação consistente.

- Conforme o mundo caminha para um reconhecimento universal dos direitos individuais nas sociedades democráticas, as pessoas devem ser capacitadas para participar como iguais em qualquer iniciativa em que se envolvam. Alunos (e professores) devem ter uma participação integral na administração das instituições de ensino, e devem inclusive ter o direito de mudá-las radicalmente, quando necessário.

- Atualmente, a tecnologia possibilita que indivíduos aprendam o que quiserem, quando quiserem e da maneira como quiserem. Devemos propiciar aos alunos não só a tecnologia, mas também a responsabilidade por sua própria aprendizagem e seu cronograma educacional.

- As crianças possuem uma imensa capacidade de concentração e esforço quando sentem prazer naquilo que estão fazendo, e as habilidades adquiridas em qualquer área de interesse são imediatamente transferíveis a outros domínios. Portanto, as escolas devem ser muito mais tolerantes à variação individual e depender muito mais de atividades resultantes da iniciativa própria dos alunos.

Gatto compartilha da opinião de Greenberg de como deveria ser a educação (e apóia qualquer iniciativa que concretize essas idéias, ainda que para poucos), mas, por ter passado quase três décadas nas trincheiras, ele tem uma visão mais realista — talvez até mais sombria — dos propósitos aos quais a educação serve. Gatto vê a escola, como ele escreveu em *The underground history of american education* [A história obscura da educação nos EUA], "como um conflito que coloca as necessidades de um maquinário

social contra as necessidades do espírito humano, uma guerra de mecanismos contra pessoas de carne e osso que necessita apenas de um arquiteto humano para ser iniciada".

Vamos direto ao ponto: na visão de Gatto, a Liga precisa de adultos burros; então ela garante sua demanda emburrecendo as crianças. Nessa perspectiva, fica claro que Dan Greenberg está errado. Apesar de sempre haver a necessidade de um número bastante reduzido de tecnocratas para se substituir, a Liga tem pouca utilidade para centenas de milhões de indivíduos auto-suficientes, que pensem criticamente, sejam capazes de dialogar e que determinem suas próprias necessidades individuais ou comunitárias, independentemente da sedução e do domínio da Liga. Na verdade, quando tais indivíduos existem, a Liga os teme. Ela pode até, ocasionalmente, exaltar publicamente o grande valor que têm, mas, no final das contas, a Liga não tem nenhuma utilidade real para artistas, dançarinos, poetas, agricultores auto-suficientes, naturebas, seguidores devotos de (segundo a visão da Liga) cultos não-materialistas — cristãos ou não —, artesãos, pessoas que produzem a própria cerveja ou, até mesmo, pais e mães em tempo integral — pessoas que, quando conseguem sobreviver, o fazem à margem da economia social. O que a Liga precisa, acima de tudo, é de atendentes do Walmart, montadores de lanches, e dedicados, porém mal pagos, "colonizadores", contratados pelo governo e orgulhosos de seus títulos de professores que impeçam que os nativos agitados se rebelem enquanto a extração de recursos e capital, humano ou não, permanece intocada. E, em última análise, enquanto ela emprega os mais extraordinários lobistas e apologistas, a Liga não faz nenhuma concessão, não faz nenhum prisioneiro, não até que tenha colonizado cada terminação nervosa — cada minúscula parte e cada hábito da mente — e tenha passado por cima de cada centímetro quadrado desta boa terra.

Mas a estratégia não funciona totalmente. Para cada McMurphy que a Liga leva para o eletrochoque há a possibilidade de um chefe Bromden escapar. Há ervas daninhas brotando nas rachaduras do asfalto que não serão arrancadas. Nós — as ervas daninhas — estamos aqui: você, eu, Dan Greenberg e o autor

deste nosso livro incendiário. Já há milhões de pessoas que educam seus filhos em casa, e logo haverá mais um milhão de alunos formados pela educação domiciliar. E, ao contrário do que aconteceu com todos os movimentos de escolas alternativas frustrados do século passado, se várias ervas daninhas crescerem e virarem grandes árvores, talvez tenhamos o poder de bloquear as estradas enquanto a Liga vem com seus motores fumegantes em nossa direção.

Gatto demonstra com sua escrita, sua vida e seu testemunho, não acreditar que soluções individuais possam ser a resposta para grandes problemas sociais — não são capazes de, por si sós, derrubar a Liga. Mas ele também demonstrou — e esta edição comemorativa dos dez anos de *Emburrecimento programado* celebra essa visão — que só temos a ganhar ao proteger e expandir as escassas zonas de liberdade que habitamos, isto é, aumentando as rachaduras no asfalto e começando a reconquistar o que temos em comum: essa energia, criatividade e imaginação que a natureza nos deu na infância, e que resguardam a promessa de que dias melhores estão por vir.

DAVID ALBERT[5]
Olympia, Washington,
5 de setembro de 2001

[5] David Albert é o autor de *And the skylark sings with me: adventures in home schooling and community cased education* [E canta comigo a cotovia: aventuras na educação domiciliar e na educação baseada na comunidade], New Society Publishers, 1999.

Nota do editor à primeira edição

A filósofa social Hannah Arendt uma vez escreveu que "o objetivo da educação totalitária nunca foi incutir a convicção, mas sim destruir a capacidade de formá-la".[1]

Se fosse feita uma pesquisa com educadores proeminentes sobre qual deveria ser o objetivo dos nossos sistemas educacionais, suspeito que haveria tantos objetivos quanto educadores. Imagino também que a capacidade de formar as próprias convicções independentemente do que se ensina na sala de aula, a capacidade de pensar criticamente baseado na experiência individual, não apareceria entre as prioridades nessas listas. Na verdade, a idéia de que o objetivo da educação talvez não tenha nada a ver com o que acontece na sala de aula seria, certamente, vista como uma heresia pela maioria dos educadores, independentemente de sua orientação política.

Na nossa cultura, é fácil perceber que o pensamento crítico é uma ameaça. Como pais, queremos dar "o melhor possível" para nossos filhos. Contudo, nossas ações, nosso estilo de vida e as

1 Hannah Arendt, *Totalitarianism*. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1968, p. 168.

exigências que impomos às nossas instituições de ensino deixam bem claro que por "o melhor possível" entendemos, muito freqüentemente, "o máximo possível". Essa mudança de qualitativo para quantitativo, de pensar sobre o que é melhor ou sobre o desenvolvimento holístico de cada ser humano para pensar sobre quais recursos deveriam ser disponibilizados ao semi-monopólio das instituições de ensino governamentais, certamente não sobreviveria a um exame rigoroso.

Não deveríamos também nos questionar sobre quais são as conseqüências dessa batalha para dar "o máximo possível" de tudo para os nossos filhos em um mundo onde há cada vez menos recursos? O que as crianças aprendem sobre nós com essa batalha insana — e geralmente brutalmente competitiva — por mais dinheiro para as escolas? E ainda mais importante, que mensagem essa batalha insana transmite para aquelas crianças que, não por culpa própria, são prejudicadas nessa competição? E qual seria o custo para o tecido social se nossas crianças baseassem suas crenças na própria experiência? (Será que já não estamos pagando o preço pela formação dessas crenças — ainda que por vezes mal articuladas — na forma de violência, dependência química, gravidez na adolescência e outros males sociais que afetam os jovens de hoje?).

Eclético, atrativo e de difícil classificação, o pensamento de John Taylor Gatto nos força a reavaliar algumas das nossas pressuposições mais estimadas, sob a luz de sua própria (e também a dos seus alunos) experiência cotidiana. Ele oferece poucas soluções prontas ou respostas otimistas para o futuro de nossas escolas. Mas o que mais oferece, pelo exemplo de seus trinta anos de docência, é, primeiramente, um compromisso de proporcionar opções de *qualidade* aos pobres e desfavorecidos, que são os que mais necessitam delas, e, em segundo lugar, conscientização, para que seus alunos tenham ao menos alguma compreensão crítica do que está sendo feito com eles em nome da "escolarização".

A visão de Gatto a respeito da nossa ordem social pode ser desoladora, mas ela também nos proporciona ao menos uma fagulha de esperança através do exemplo e da idéia de que indivíduos de pensamento livre e criticamente conscientes, livremente

unidos em comunidades reformuladas, podem corrigir os males sociais e conduzir-nos a um futuro verdadeiramente digno de ser vivido. Dado que compartilhamos a convicção de que isso, além de desejável, é possível, nós, da New Society Publishers, temos orgulho de publicar *Emburrecimento programado.*

David H. Albert
em nome da New Society Publishers,
13 de junho de 1991

Sobre o autor

Estou aqui para falar sobre idéias, mas acho que seria útil falar um pouco sobre mim, para que eu me torne uma pessoa real, assim como você, e não apenas uma cabeça falante, como na televisão. Às vezes, quando estou assistindo ao jornal na TV, eu penso: "Quem é você? Por que você está me falando tudo isso?". Por isso eu gostaria de dar-lhe uma amostra do solo em que essas idéias brotaram.

Sou professor em Nova York há trinta anos. Em parte desse período, lecionei para crianças da elite de Upper West Side, em Manhattan, numa região entre o Lincoln Center, onde fica a ópera, e a Columbia University, onde ficam as licitações das forças armadas; também lecionei, mais recentemente, no Harlem e no Spanish Harlem, para crianças que têm suas vidas moldadas pelas perigosas tendências da cidade industrial em decadência. Lecionei em seis escolas diferentes nesse período. Atualmente trabalho em uma escola próxima à Catedral de São João, o Divino, a maior construção gótica dos Estados Unidos, e não muito distante dos famosos Museu de História Natural e Museu Metropolitano de Arte. A cerca de três quarteirões da minha escola fica o lugar onde a "corredora do Central Park" (como a

mitologia da imprensa se refere a ela) foi estuprada e brutalmente espancada há alguns anos — sete dos nove agressores estudaram no meu distrito escolar.

No entanto, a minha perspectiva das coisas foi moldada muito longe de Nova York, na cidade ribeirinha de Monongahela, na Pensilvânia, 65 quilômetros ao sul de Pittsburgh. Naquela época, Monongahela era um lugar cheio de siderúrgicas e minas de carvão, de barcos a vapor movidos com roda de pás que tornavam laranja a água verde-esmeralda, de respeito pelo trabalho árduo e pela vida familiar. Monongahela era um lugar com distinções de classes silenciadas, já que todos eram mais ou menos pobres, embora poucos, desconfio, soubessem que eram pobres. Era um lugar onde se honrava a independência, a tenacidade e a auto-suficiência, um lugar ondc o orgulho da cultura étnica e local era muito intenso. Era um lugar absolutamente maravilhoso para se crescer, mesmo na pobreza. As pessoas conversavam entre si, metiam-se na vida uns dos outros, e não nas abstratas questões "globais". Na realidade, o resto do mundo não ia muito além de Pittsburgh, a incrível cidade de metal escurecido, que valia a pena visitar uma ou duas vezes por ano. Não me lembro, ou ao menos nunca soube, de ninguém que se sentia confinado em Monongahela, ou que se afligia com a possibilidade de estar perdendo algo importante por não estar em outro lugar.

Meu avô era o tipógrafo da cidade e, durante algum tempo, foi o editor do jornal local, *The Daily Republican* — um nome que chamava a atenção, pois a cidade era um reduto do Partido Democrata. Aprendi muito com o meu avô, seus modos alemães e sua independência, algo que teria perdido se tivesse crescido em uma época como a atual, em que os idosos são mandados para asilos ou afastados da família.

Em muitos aspectos, morar em Manhattan era para mim como morar na Lua. Embora eu já esteja aqui há 35 anos, meu coração e meus hábitos ainda estão em Monongahela. No entanto, o impacto da sociedade e dos valores completamente diferentes de Manhattan aguçou minha percepção das diferenças e me transformou num antropólogo tanto quanto num professor. Nos últimos trinta anos, usei minhas aulas como um laboratório

em que *eu* pude aprender o que é a possibilidade humana numa amplitude maior — todo o catálogo de esperanças e medos — e também um lugar em que eu pude estudar o que ativa e o que inibe o potencial humano.

Nesse período, passei a acreditar que a genialidade é uma qualidade humana extremamente comum, provavelmente natural na maioria de nós. Eu não queria aceitar que isso fosse verdade — muito longe disso: minha formação em universidades de elite me ensinou que a inteligência e o talento se distribuíam moderadamente em uma curva gaussiana e que o destino humano, devido a esses fatos científicos e matemáticos aparentemente irrefutáveis, se determinava tão rigorosamente quanto João Calvino afirmava.

O problema é que as crianças mais improváveis freqüentemente demonstravam para mim, em momentos aleatórios, tantas das qualidades características da excelência humana — visão, sabedoria, justiça, engenhosidade, coragem, originalidade — que passei a ficar confuso. Não o faziam com tanta freqüência a ponto de facilitar o meu trabalho de professor, mas o suficiente para que eu indagasse, relutantemente, se seria possível que estar na escola, em si, fosse o que os estava emburrecendo. Seria possível que eu tivesse sido contratado não para ampliar o potencial das crianças, mas para diminuí-lo? Isso parecia loucura à primeira vista, mas aos poucos comecei a perceber que as campainhas e sinais, o confinamento, as repetições insanas, a segregação etária, a falta de privacidade, a vigilância constante e todo o resto que há no currículo escolar nacional foram projetados exatamente como se alguém tivesse decidido *impedir* que as crianças aprendessem a pensar e agir, induzi-las ao vício e ao comportamento dependente.

Pouco a pouco, comecei a elaborar exercícios de guerrilha para permitir que o maior número possível dos meus alunos tivesse acesso à matéria-prima que as pessoas sempre usaram para se educar: privacidade, escolha, ausência de vigilância e a maior variedade possível de situações e cooperações humanas que meu poder e recursos limitados pudessem oferecer. Resumidamente, tentei colocá-los em posições em que tivessem a oportunidade de serem seus próprios professores e de tornarem a si mesmos o principal livro didático da própria educação.

Em termos teóricos e metafóricos, a idéia que passei a explorar foi a seguinte: ensinar não é como a arte da pintura, na qual, pela *adição* de material a uma superfície, uma imagem é sinteticamente produzida, mas se parece mais com a arte da escultura, na qual, pela *subtração* de material, permite-se que uma imagem já encerrada na pedra surja. É uma distinção crucial.

Em outras palavras, abandonei a idéia de que eu era um especialista cujo trabalho era preencher as cabecinhas com a minha especialidade e passei a explorar maneiras de remover os obstáculos que impediam o gênio intrínseco às crianças de se desenvolver. Já não me sentia mais confortável com a definição de que meu trabalho era conceder sabedoria a um grupo de alunos em dificuldade. Embora eu continue até hoje com aqueles exames fúteis, devido à natureza do ensino institucional, rompi com a tradição de ensino sempre que possível, e direcionei as crianças para os seus caminhos separados rumo às suas próprias verdades particulares.

A sociologia das escolas monopolizadas pelo governo se desenvolveu de tal maneira que uma premissa como a minha, se difundida, põe em risco a instituição como um todo. Se for contida, aquele professor que eventualmente faz uma descoberta como a minha é, no pior dos casos, uma inconveniência à cadeia hierárquica (que desenvolveu defesas automáticas para isolar tais bactérias, para então neutralizá-las ou destruí-las). Mas, se difundida, essa idéia poderia comprometer as pressuposições centrais que permitem que a escola institucional se sustente, tais como a falsa pressuposição de que é difícil aprender a ler, ou de que as crianças rejeitam a aprendizagem e muitas outras. Na verdade, qualquer forma de educação que possa modificar a natureza do produto humano gerado pelas escolas atuais coloca em risco a própria estabilidade da nossa economia. Os alunos atualmente esperam servir e viver sob uma economia que não sobreviveria a uma geração de jovens instruídos para, por exemplo, pensar criticamente.

O sucesso na minha profissão envolve um elemento considerável de confiança automática, categórica, e não uma confiança condicionada ao desempenho. Deve-se permitir que as pessoas cometam seus próprios erros e tentem novamente, ou nunca

dominarão a si mesmas, embora *pareçam* ser competentes quando, na verdade, apenas memorizaram ou imitaram o desempenho de outra pessoa. O sucesso na minha profissão também envolve contestar várias pressuposições confortáveis a respeito do que é digno de se aprender e a partir do que se constrói uma boa vida.

Ao longo dos anos de combate com os obstáculos que se colocam entre as crianças e a educação, passei a acreditar que as escolas monopolizadas pelo governo são estruturalmente irreformáveis. Elas não podem operar se seus mitos centrais forem expostos e abandonados. Nesses anos, passei a enxergar que, independentemente do que eu acreditava estar fazendo, o que eu realmente fazia era ensinar um currículo invisível que reforçava os mitos da instituição escolar e da economia baseada em castas. Ao pensar sobre o que lhe dizer que poderia tornar útil minha experiência como professor, ocorreu-me que seria melhor se eu lhe dissesse o que faço de errado, e não o que faço de certo. O que eu faço certo é fácil de entender: eu saio do caminho, eu dou às crianças espaço, tempo e respeito. O que eu faço de errado, no entanto, é estranho, complexo e amedrontador. Permitam-me começar a mostrar o que é.

1 | O professor de sete lições[1]

I

Chamem-me de Sr. Gatto, por favor.[2] Há trinta anos, sem nada melhor na época para fazer com a minha vida, arrisquei ser professor. A licenciatura que possuo certifica que sou instrutor de língua inglesa e literatura inglesa, mas isso não tem nada a ver com o que faço. Não ensino inglês, ensino *escola* — e sou premiado por isso.

Ensinar significa coisas diferentes em lugares diferentes, mas há sete lições que são ensinadas universalmente, do Harlem a Hollywood Hills.[3] Elas compõem um currículo nacional pelo qual vocês pagam de mais maneiras do que podem imaginar, então talvez seja bom que o conheçam. Vocês têm toda a liberdade,

1 Este discurso foi proferido na ocasião em que o autor foi nomeado "professor do ano do estado de Nova York" em 1991.

2 Nos EUA, é um sinal de respeito chamar o professor escolar de "senhor" seguido de seu sobrenome. Esse início do capítulo faz alusão a como um professor mais rígido começaria a se dirigir à sua turma no primeiro dia de aula — NT.

3 Harlem: bairro conhecido pela pobreza e violência em Nova York, no extremo leste do país. Hollywood Hills: bairro de elite de Los Angeles, no extremo oeste do país — NT.

evidentemente, de julgar tais lições como quiserem, mas acreditem em mim quando digo que não há qualquer ironia nesta apresentação. Estas são as coisas que ensino, as coisas que vocês me pagam para ensinar. Tirem suas próprias conclusões.

1. *Confusão*

Uma senhora chamada Kathy, de Dubois, em Indiana, me escreveu isto recentemente:

> Quais grandes idéias são importantes para as crianças pequenas? Bem, acho que a maior idéia que necessitam é a de que o que estão aprendendo não é idiossincrático — de que há um sistema por trás disso tudo, e que as coisas não estão simplesmente jorrando sobre elas enquanto elas as absorvem passivamente. Esta é a tarefa: tentar compreender, tornar coerente.

Kathy está errada. *A primeira lição que ensino é a confusão. Tudo* que ensino está fora de contexto. Eu ensino a não-relação de tudo. Eu ensino desconexões. Ensino excessivamente: a órbita dos planetas, a lei dos grandes números, escravidão, adjetivos, desenho arquitetônico, dança, ginástica, canto coral, reuniões, visitas surpresa, exercícios de simulação de incêndio, linguagens de computação, noites dos pais, dias de treinamento dos funcionários, aulas especializadas para alunos-prodígio, orientação com estranhos que meus alunos nunca verão novamente, testes padronizados, segregação etária — completamente diferente do que acontece no mundo real... O que todas essas coisas têm a ver umas com as outras?

Mesmo nas melhores escolas, uma avaliação minuciosa do currículo e suas seqüências mostrará uma falta de coerência, um conjunto de contradições internas. Felizmente, as crianças não têm palavras para definir o pânico e a raiva que sentem com as *constantes violações da ordem e da seqüência natural* empurradas a elas supostamente como educação de qualidade. A lógica do pensamento escolar é de que é melhor sair da escola com um *kit* de jargões superficiais derivados da economia, sociologia, ciências naturais (e assim por diante) do que com entusiasmo genuíno

por um assunto. Mas educação de qualidade pressupõe aprender sobre algo em profundidade. A confusão é imposta às crianças por vários adultos que elas não conhecem, cada um trabalhando por conta própria com uma relação quase inexistente entre si, fingindo, em geral, uma especialidade que não possuem.

O que seres humanos sãos buscam é sentido, não fatos desconexos, e a educação é um conjunto de códigos para extrair sentido a partir de dados brutos. Por trás da colcha de retalhos das seqüências escolares e da obsessão da escola por fatos e teorias, a milenar busca humana por sentido está totalmente oculta. Isso é mais difícil de perceber no ensino fundamental, no qual a hierarquia da experiência escolar parece fazer mais sentido, pois se deduz que a relação simples e bondosa entre "vamos fazer isso" e "vamos fazer aquilo" signifique alguma coisa, e a clientela ainda não discerniu conscientemente o quão vazio é esse faz-de-conta.

Considere as grandes seqüências naturais — como aprender a andar ou falar; a progressão da luz entre o nascer e o pôr-do-sol; os processos milenares de um agricultor, ferreiro ou sapateiro; a preparação de uma ceia de Ação de Graças. Todas as partes estão em perfeita harmonia entre si, cada ação se justifica e ilumina o passado e o futuro. Seqüências escolares não são assim, nem em uma aula individual, nem no cronograma geral de um dia de aulas. As seqüências da escola são insanas. Não há nenhuma razão específica para nenhuma delas, nada que faça sentido, quando analisamos atentamente. Poucos professores ousariam fornecer ferramentas pelas quais o aluno poderia criticar os dogmas da escola ou dos professores, dado que tudo precisa ser aceito. As matérias escolares são aprendidas — se é que *podem* ser aprendidas — como as crianças aprendem o catecismo ou memorizam os 39 artigos do anglicanismo.

Eu ensino a não-relação de tudo, uma infinita fragmentação, o oposto da coesão. O que eu faço tem mais relação com a programação da televisão do que com a criação de um sistema ordenado. Em um mundo onde o lar é meramente um fantasma, porque ambos os pais trabalham, ou devido a muitas mudanças de casa, ou de emprego, ou devido a muita ambição, ou porque alguma outra coisa deixou todos confusos demais para manter uma

relação familiar, eu ensino aos alunos como aceitar a confusão como seu destino. Essa é a primeira lição que ensino.

2. *Posição de classe*

A segunda lição que ensino é a posição de classe. Ensino que os alunos devem permanecer nas classes a que pertencem.[4] Não sei quem decide a que classes eles pertencem, mas isso não é problema meu. As crianças são numeradas, pois, se alguma escapar, poderá ser realocada na classe correta. Ao longo dos anos, a variedade de maneiras pelas quais as escolas numeram as crianças aumentou drasticamente, de tal modo que é difícil enxergar o ser humano que obviamente existe sob a carga de números que carrega. Numerar crianças é um empreendimento grande e lucrativo, ainda que a finalidade dessa estratégia não seja óbvia. Eu sequer imagino por que os pais permitiriam, sem nenhuma resistência, que fizessem isso com seus filhos.

Em todo caso, isso não é problema meu. Meu trabalho é fazer com que gostem de ficar trancadas com outras crianças com números iguais aos seus. Ou ao menos que suportem tudo isso, que saibam levar na esportiva. Se eu fizer bem meu trabalho, as crianças sequer poderão *imaginar-se* fazendo outra coisa, porque eu as ensinei como invejar e temer as classes melhores e como ter desprezo pelas classes burras. Sob essa disciplina eficiente, a classe, em geral, policia a si mesma para seguir marchando em ordem. Essa é a verdadeira lição que se tira de uma competição fraudada, como a escola. Você aprende qual é o seu lugar.

Apesar do plano geral de classes que presume que 99% das crianças nunca sairão da classe em que estão, eu, ainda assim, faço um esforço público para encorajar as crianças a atingir um nível mais alto de desempenho nas provas, oferecendo como recompensa uma eventual transferência para uma classe mais alta. Eu freqüentemente insinuo que chegará o dia em que um em-

4 Apesar de ter relação com a idéia de classe social, o autor refere-se, aqui, à classe escolar em que o aluno é inserido. Nos EUA, muitas escolas dividem os alunos de uma mesma série em turmas de acordo com seu desempenho escolar — NT.

empregador irá contratá-los com base em suas notas e pontuações, embora minha própria experiência seja de que os empregadores, com razão, não se importam com isso. Eu nunca minto descaradamente, mas passei a perceber que a verdade e o ensino escolar são, no fundo, incompatíveis, exatamente como Sócrates disse mil anos atrás. A lição das classes numeradas é que todos têm seu devido lugar na pirâmide e que não há como sair da sua classe, exceto pela mágica dos números. Se fracassar nisso, então fique onde está.

3. *Indiferença*

A terceira lição que ensino é a indiferença. Ensino as crianças a não se importarem muito com nada, embora seja desejável parecer que se importam. A maneira como faço isso é muito sutil: exijo que estejam totalmente envolvidas nas minhas aulas, pulando de empolgação nas suas carteiras, competindo energicamente pela minha benevolência. É tocante quando fazem isso. Impressiona a todos, inclusive a mim. Quando dou meu melhor, planejo aulas com muito cuidado para produzir essa demonstração de entusiasmo. Mas quando o sinal toca, insisto para que parem o que estamos fazendo e prossigam rapidamente para a próxima estação de trabalho. Elas devem ligar e desligar como um interruptor. Nunca se termina nada de importante, nem na minha e, que eu saiba, nem em nenhuma outra aula. Os alunos nunca passam por uma experiência completa, tudo é dividido em prestações.

Na verdade, a lição dos sinais é que nenhum trabalho é digno de ser concluído; por que, então, se importar verdadeiramente com qualquer coisa? Anos de sinais condicionam todos — exceto os mais fortes — a um mundo que já não é capaz de oferecer um trabalho importante a ser feito. Os sinais são a lógica secreta do tempo escolar, uma lógica inexorável. Os sinais destroem o passado e o futuro, tornando cada intervalo de tempo idêntico ao anterior, assim como um mapa torna cada montanha e rio vivos idênticos a quaisquer outros, embora não sejam. Os sinais inoculam a indiferença em todas as atividades.

4. *Dependência emocional*

A quarta lição que ensino é a dependência emocional. Através de estrelinhas, riscos de caneta vermelha, sorrisos, testas franzidas, prêmios, honras e desgraças, ensino as crianças a cederem sua vontade à cadeia hierárquica adequada. Direitos podem ser cedidos ou negados por qualquer autoridade sem possibilidade de apelação, porque os direitos não existem dentro de uma escola — sequer o direito à liberdade de expressão, como decidiu a Suprema Corte — a menos que as autoridades da escola digam que existem. Como professor, eu intervenho em muitas decisões pessoais, emitindo um passe livre para aquelas que julgo legítimas e iniciando um confronto disciplinar para o caso de comportamentos que ameacem o meu controle. A individualidade está sempre tentando se auto-afirmar entre crianças e jovens, então faço meus julgamentos grosseira e abruptamente. A individualidade é uma contradição da teoria de classes, uma maldição a todos os sistemas de classificação.

Eis algumas maneiras em que a individualidade aparece: as crianças escapam para um momento de privacidade no banheiro, sob o pretexto de necessidades fisiológicas, ou saem para um momento de privacidade no corredor, justificado pela necessidade de beber água. Sei que não precisam, mas permito que me "enganem" porque isso os condiciona a dependerem da minha benevolência. Às vezes, o livre-arbítrio surge bem na minha frente, em grupos de crianças irritadas, deprimidas ou felizes com coisas que estão além da minha compreensão. Direitos sobre tais questões não podem ser reconhecidos por professores, que lidam apenas com privilégios que podem ser retirados, sujeitos ao bom comportamento.

5. *Dependência intelectual*

A quinta lição que ensino é a dependência intelectual. Bons alunos esperam os professores dizerem o que devem fazer. Esta é a lição mais importante de todas: devemos esperar outras pessoas, mais instruídas do que nós, dar sentido às nossas vidas. O especialis-

ta faz todas as escolhas importantes. Somente eu, o professor, posso determinar o que meus alunos devem estudar, ou melhor, somente as pessoas que me pagam podem tomar tais decisões, que eu então executo. Se me dizem que a evolução é um fato e não uma teoria, eu transmito essa informação, como ordenado, punindo os transgressores que resistem àquilo que fui ordenado a lhes mandar pensar. Esse poder de controlar o que as crianças pensarão me permite separar alunos bem-sucedidos, dos malsucedidos muito facilmente.

Crianças *bem-sucedidas* pensam aquilo que lhes mando pensar com mínima resistência e uma demonstração adequada de entusiasmo. Dos milhões de coisas importantes a se estudar, eu escolho as poucas para as quais temos tempo. Na verdade, isso é decidido pelos meus empregadores anônimos. Essas escolhas são deles — por que eu me oporia? A curiosidade não é importante no meu trabalho, apenas a conformidade.

Crianças *ruins* combatem isso, evidentemente, embora não dominem os conceitos necessários para saber o que estão combatendo, esforçando-se para tomar suas próprias decisões a respeito do que vão aprender e quando vão aprender. Como podemos permitir isso e sobreviver como professores? Felizmente, há métodos testados para interromper essa obstinação daqueles que resistem. É mais difícil, naturalmente, se as crianças têm pais respeitáveis que as apóiem — o que é cada vez mais raro, apesar da má reputação das escolas. Nenhum pai ou mãe de aluno de classe média que conheci acredita que a escola dos *seus* filhos fosse uma das ruins. Nem um único pai ou mãe, em muitos anos de docência. Isso é surpreendente, e provavelmente a melhor prova do que acontece com as famílias quando o pai e a mãe foram bem escolarizados e aprenderam as sete lições.

Pessoas boas esperam um especialista lhes dizer o que devem fazer. Não é nenhum exagero dizer que toda nossa economia depende de que se aprenda essa lição. Pense em tudo que desmoronaria se as crianças não fossem ensinadas a ser dependentes: os serviços sociais mal sobreviveriam — desapareceriam, creio, voltando ao recente limbo histórico do qual surgiram. Consultores e terapeutas assistiriam horrorizados a seu suprimento de

mentalmente inválidos desaparecer. O entretenimento comercial de todos os tipos, inclusive a televisão, definharia conforme as pessoas fossem reaprendendo a criar sua própria diversão. Restaurantes, a indústria de comidas pré-prontas e uma série de outros serviços alimentícios seriam radicalmente reduzidos se as pessoas voltassem a fazer sua própria comida em vez de depender de estranhos para plantar, colher, cortar e cozinhar para elas. Muito da advocacia, medicina e engenharia modernas também sumiriam, assim como a indústria de roupas e a docência escolar, a menos que um fornecimento garantido de pessoas impotentes continuasse a jorrar das escolas todos os anos.

Não se precipite em votar a favor de uma reforma escolar radical se quer continuar recebendo seu salário. Construímos um estilo de vida que depende de que as pessoas continuem fazendo o que lhes mandam fazer por não saberem como dizer a *si mesmas* o que deve ser feito. Essa é uma das maiores lições que ensino.

6. *Auto-estima provisória*

A sexta lição que ensino é a auto-estima provisória. Se você já tentou formar uma fila organizada com crianças que foram convencidas pelos pais a acreditar que seriam amadas independentemente de qualquer coisa, você sabe como é impossível fazer com que espíritos autoconfiantes se enquadrem. Nosso mundo não sobreviveria a uma grande quantidade de pessoas confiantes por muito tempo, então eu ensino que o respeito próprio de uma criança deve depender da opinião de um especialista. Meus alunos são constantemente avaliados e julgados.

Um relatório mensal — cuja elaboração impressiona — é enviado para a casa dos alunos para gerar aprovação ou assinalar exatamente, com precisão de uma casa decimal, quão insatisfeitos os pais devem estar com a criança. A ecologia da "boa" escolarização depende da perpetuação da insatisfação, assim como a economia comercial também depende desse mesmo fertilizante. Algumas pessoas, contudo, se surpreenderiam com quão pouco tempo e reflexão são dedicados à composição desses registros matemáticos; o peso cumulativo desses documentos aparen-

temente objetivos estabelece um perfil que obriga as crianças a serem confrontadas por certas decisões, sobre si mesmas e sobre seu futuro, baseadas no julgamento precipitado de estranhos. A auto-avaliação, a base de todos os principais sistemas filosóficos que já surgiram no planeta, nunca é considerada como um fator. A lição dos boletins, notas e provas é a de que as crianças não devem confiar em si mesmas ou em seus pais, mas, em vez disso, deveriam confiar na avaliação de autoridades credenciadas. É necessário que se diga às pessoas o valor que têm.

7. *Não é possível esconder-se*

A sétima lição que ensino é que não é possível esconder-se. Ensino aos alunos que estão sempre sendo observados, que todos estão constantemente sendo vigiados por mim e meus colegas. Não há espaços privados para as crianças. Não há nenhum momento de privacidade. A troca de aula dura exatamente trezentos segundos, para que não haja um excesso de confraternizações promíscuas. Os alunos são incentivados a delatar uns aos outros e inclusive a delatar seus próprios pais. Evidentemente, também incentivo os pais a apresentarem registros das insubordinações de seus próprios filhos. Uma família treinada para dedurar a si mesma provavelmente não ocultará nenhum segredo perigoso.

Eu delego uma espécie de escolarização estendida chamada "dever de casa", para que o efeito de vigilância — se não a própria vigilância em si — alcance a privacidade domiciliar, onde os alunos talvez pudessem usar seu tempo livre para aprender algo não autorizado com o pai ou a mãe, através da exploração ou pela convivência com alguém mais sábio na vizinhança. A deslealdade para com a idéia de escolarização é um demônio que está sempre pronto para ocupar cabeças vazias.

Essa vigilância constante e essa negação da privacidade significam que não se pode confiar em ninguém, que a privacidade não é algo legítimo. A vigilância é um imperativo bastante antigo, respaldado por vários pensadores influentes, uma prescrição central registrada na *República*, na *Cidade de Deus*, nas *Institutas da religião cristã*, na *Nova Atlântida*, no *Leviatã* e em uma série

de outros lugares. Todos os autores desses livros, que nunca tiveram filhos, descobriram a mesma coisa: deve-se vigiar as crianças atentamente caso se queira manter uma sociedade sob um rigoroso controle central. As crianças decidirão tocar sozinhas se não as colocarmos numa banda marcial uniformizada.

II

O grande triunfo da escolarização em massa e compulsória monopolizada pelo governo é que, mesmo entre os melhores dos meus colegas professores, ou entre os melhores pais dos meus alunos, apenas pouquíssimos deles são capazes de imaginar um modo diferente de se fazer as coisas. "As crianças têm de aprender a ler e escrever, não têm?", "elas têm de saber soma e subtração, não têm?", "têm de seguir ordens para poder ter um emprego um dia".

Há apenas algumas gerações, as coisas eram muito diferentes nos Estados Unidos. Originalidade e variedade eram comuns; nossa independência de um controle rígido nos transformou no milagre do mundo; era relativamente fácil transpor os limites das classes sociais; nosso povo era extraordinariamente confiante, inventivo, capaz de fazer muita coisa independentemente e de pensar por si só. Éramos especiais, nós, americanos, por nós mesmos, sem nenhum governo mensurando e se metendo em todos os aspectos de nossa vida, sem instituições e órgãos sociais nos dizendo como pensar e sentir. Éramos especiais, como indivíduos, como americanos.

Mas, desde a Guerra Civil, passamos a ter nos Estados Unidos uma sociedade essencialmente submetida a um controle central, e tal sociedade necessita de escolarização compulsória — monopolizada pelo governo — para se manter. Antes disso, a escolarização não era muito importante em lugar nenhum. Ela existia, mas não em excesso, e somente na medida em que cada um a *quisesse*. As pessoas aprendiam a ler, escrever e aritmética sem problemas. Há alguns estudos que sugerem que, na época da Revolução Americana, ao menos entre os não-escravos da costa leste, a alfabetização era quase universal. O ensaio *Common sense*, de Thomas Paine, vendeu seiscentas mil cópias para uma população

de três milhões de habitantes, em que 25% eram escravos e 50% trabalhavam sob o regime de servidão por contrato.

Os colonos eram gênios? Não. A verdade é que cerca de cem horas são suficientes para se ensinar a ler, escrever e fazer contas aritméticas, contanto que o público esteja interessado e disposto a aprender. O segredo é esperar até que peçam e progredir rapidamente enquanto estão entusiasmados. Milhões de pessoas aprendem tais coisas sozinhas — não é tão difícil assim. Pegue um livro didático de retórica ou matemática da quinta série de 1850 e verá que os textos da época seriam hoje considerados como pertencentes ao nível universitário. Esse clamor incessante pela prática de "habilidades básicas" é uma cortina de fumaça por trás da qual as escolas se apropriam do tempo das crianças por doze anos e as ensinam as sete lições que acabei de descrever.

A sociedade cada vez mais submetida a um controle central que se formou desde o começo da Guerra Civil fica aparente na vida em que vivemos, nas roupas que vestimos, na comida que comemos e nas placas de trânsito verdes que vemos de costa a costa — tudo isso é produto desse controle. Assim como, creio, as epidemias de drogas, suicídio, divórcio, violência e crueldade, além da solidificação das classes em castas nos Estados Unidos. Esses são produtos da desumanização de nossas vidas, da redução da importância do indivíduo, da família e da comunidade — uma diminuição que surge desse controle central. Inevitavelmente, as grandes instituições compulsórias querem cada vez mais, até que não haja muito mais para se dar. A escola priva nossos filhos de qualquer possibilidade de ter um papel ativo na vida comunitária — na verdade, ela destrói as comunidades ao relegar a instrução das crianças às mãos de especialistas certificados — e, ao fazer isso, garante que nossos filhos não se tornem inteiramente humanos. Aristóteles nos ensinou que, sem um papel plenamente ativo na vida comunitária, não há como tornar-se um ser humano saudável. Evidentemente, ele estava certo. Caso queira uma demonstração, olhe ao redor da próxima vez em que estiver perto de uma escola ou um lar para idosos.

A escola, tal como foi construída, é um mecanismo de apoio essencial para um modelo de engenharia social que condena a

maioria das pessoas a serem pedras subordinadas em uma pirâmide que se afunila conforme ascende a uma posição de controle. A escola é um artifício que faz com que tal ordem social em pirâmide pareça inevitável, embora essa premissa seja uma traição fundamental à Revolução Americana. Dos tempos coloniais até o período da república, não havia escolas — leia a *Autobiografia* de Benjamin Franklin[5] para conhecer um exemplo de um homem que não tinha tempo a perder numa escola — e, ainda assim, a promessa da democracia estava começando a se tornar realidade. Demos as costas a essa promessa ao dar vida ao sonho faraônico do Egito antigo: subordinação compulsória a todos. Este é o segredo que Platão relutantemente transmitiu na *República*, quando Glauco e Adimanto extorquiram de Sócrates o plano para um total controle estatal da vida humana, um plano necessário para manter uma sociedade em que algumas pessoas recebem mais do que dão. "Irei mostrar-te", disse Sócrates, "como concretizar tal débil cidade, mas não gostarás do que direi". E então o modelo da escola de sete lições foi traçado pela primeira vez.

O debate atual sobre termos um currículo nacional é uma farsa. Já temos um currículo nacional embutido nas sete lições que acabei de resumir. Esse currículo produz uma paralisia física, moral e intelectual, e nenhum currículo de conteúdos será suficiente para reverter seus efeitos hediondos. O que atualmente se debate, na nossa histeria nacional sobre o fracasso escolar, não leva em conta o principal: As escolas ensinam exatamente o que se pretende que ensinem, e fazem isso muito bem: como ser um bom egípcio e permanecer no seu lugar da pirâmide.

III

Nada disso é inevitável. Nada disso é impossível de derrubar. Ainda temos alternativas para o modo como educamos nossos jovens: não há uma única maneira correta. Se rompêssemos o poder de ilusão da pirâmide, seríamos capazes de enxergar. Não há uma competição internacional de vida ou morte ameaçando nossa existência como nação, por mais difícil que seja sequer conceber

5 Cf. a edição brasileira: Campinas, Editora Auster, 2019 — NE.

essa idéia, quanto mais acreditar nela, especialmente diante de uma torrente midiática de mitos que dizem o contrário. Em todos os aspectos materiais importantes, nossa nação é auto-suficiente, inclusive em energia. Eu entendo que essa idéia contrapõe-se ao pensamento em voga entre os economistas políticos, mas a "profunda transformação" da nossa economia de que essas pessoas falam não é nem inevitável nem irreversível.

A economia global não corresponde às necessidades públicas de trabalho significativo, moradia acessível, educação gratificante, assistência médica adequada, meio ambiente limpo, governo honesto e responsável, renovação social e cultural ou simplesmente justiça. Todas as ambições globais são baseadas em uma definição de produtividade e de uma boa vida tão distantes da realidade humana comum que estou convencido de que esteja errada e de que a maioria das pessoas concordaria comigo se pudessem enxergar uma alternativa. Talvez fôssemos capazes de enxergar se nos reapoderássemos de uma filosofia que situa o sentido onde genuinamente se encontra sentido — na família, nos amigos, na passagem das estações, na natureza, em cerimônias e rituais simples, na curiosidade, generosidade, compaixão, em servir aos outros, em uma privacidade e uma independência dignas, em todas as coisas que custam pouco ou nada e com as quais se constrói verdadeiras famílias, amizades e comunidades — seríamos, então, tão auto-suficientes que sequer precisaríamos da "suficiência" material com que nossos "especialistas" globais insistem tanto que nos preocupemos.

Como esses lugares terríveis, essas "escolas", surgiram? Na verdade, a escolarização casual sempre fez parte de nossas vidas de várias formas, um complemento que pode ter certa utilidade no processo de crescimento. Mas a "escolarização moderna" como a conhecemos, um subproduto das duas "ameaças vermelhas" de 1848 e 1919, quando interesses poderosos temiam uma revolução entre os nossos próprios pobres operários. Em parte, a escolarização total também se deve ao fato de que algumas famílias "americanas" de velha estirpe estavam horrorizadas com as culturas nativas dos imigrantes celtas, eslavos e latinos da década de 1840 e sentiam repulsa pela religião católica trazida por eles.

Certamente, um terceiro fator que contribuiu para a criação de uma prisão para crianças denominada "escola" deve ter sido o receio com que os mesmos "americanos" viam a mobilidade social dos afro-americanos logo após a Guerra Civil.

Eis novamente as sete lições da escolarização: confusão, posição de classe, indiferença, dependência emocional e intelectual, auto-estima condicional e vigilância. Todas essas lições são treinamentos fundamentais às permanentes classes inferiores, pessoas eternamente privadas de encontrar o centro de seu próprio gênio especial. E, ao longo do tempo, esse treinamento se desprendeu de seu propósito original: regular os pobres. Pois, desde a década de 1920, o crescimento da burocracia escolar, assim como o crescimento menos visível de uma horda de indústrias que lucram com a escolarização exatamente como ela é, expandiu o alcance original dessa instituição ao ponto de agora captar também os filhos e filhas das classes médias.

É de se surpreender que Sócrates tenha se escandalizado com a acusação de que recebia dinheiro para ensinar? Já naquela época, os filósofos viam claramente a direção inevitável que a profissionalização do ensino tomaria, a de apoderar-se da função do ensino, que, em uma comunidade saudável, pertence a todos.

Com lições como as que eu ensino todos os dias, não deveríamos nos surpreender com o fato de que vivemos uma verdadeira crise nacional, de natureza muito diferente daquela proclamada pela mídia. Os jovens são indiferentes em relação ao mundo adulto e ao futuro, em relação a quase tudo, exceto à distração de brinquedos e da violência. Ricas ou pobres, as crianças escolarizadas que enfrentarão o século XXI não são capazes de se concentrar em nada por muito tempo; têm uma noção precária do tempo que já foi e do tempo que está por vir; são céticos em relação à intimidade, por serem filhos de divórcios (pois os divorciamos da importante atenção dos pais); odeiam estar sós, são cruéis, materialistas, dependentes, passivos, violentos, tímidos diante do inesperado, viciados em distração.

Todas as tendências periféricas da infância são nutridas e amplificadas a uma proporção grotesca pela escolarização, que, através de seu currículo oculto, impede um desenvolvimento eficaz

da personalidade. Na verdade, sem explorar o medo, o egoísmo e a inexperiência das crianças, nossas escolas jamais sobreviveriam, tampouco eu como professor licenciado. Qualquer escola regular que realmente ousasse ensinar o uso de ferramentas de pensamento crítico — como a dialética, a heurística ou outros dispositivos que mentes livres deveriam empregar — não duraria muito tempo até ser aniquilada. Em nossa sociedade secular, a escola se tornou o substituto da Igreja e, assim como na Igreja, é necessário que seus ensinamentos sejam aceitos com base na fé.

Está na hora de encararmos diretamente o fato de que a escolarização institucional é destrutiva para as crianças. Ninguém sobrevive ao currículo de sete lições ileso, nem mesmo os professores. O método é intensa e profundamente anti-educacional. Fazer remendos não resolverá o problema. Uma das grandes ironias da atividade humana é que a reformulação massiva de que as escolas necessitam seria tão *menos* custosa do que o que se faz atualmente que os interesses poderosos não podem permitir que isso aconteça. Vocês precisam entender que, antes de mais nada, o negócio do qual faço parte é um *projeto de criação de empregos* e uma agência de contratos de locação. Não podemos nos dar ao luxo de economizar dinheiro pela redução do escopo de nossa operação ou pela diversificação do produto que oferecemos, nem mesmo para ajudar as crianças a crescer corretamente. Essa é a *lei de ferro* da escolarização institucional — é um negócio, que não está sujeito aos procedimentos comuns de contabilidade nem ao bisturi racional da concorrência.

O local mais provável para se encontrar soluções seria uma espécie de sistema de livre mercado na escolarização pública, em que as escolas familiares, pequenas escolas particulares, escolas religiosas, escolas técnicas e escolas de agricultura existam em profusão para concorrer com a educação governamental. Esse livre mercado da escolarização que estou tentando descrever é exatamente igual àquele que existia neste país até a Guerra Civil, no qual *os alunos se voluntariavam para o tipo de educação que se adequava a eles*, ainda que isso significasse a auto-educação. Até onde sei, isso não fez mal algum a Benjamin Franklin. Atualmente, essas alternativas existem em miniatura, sobreviventes

notáveis de um passado robusto e vigoroso, mas são acessíveis apenas aos criativos, corajosos, sortudos ou ricos. É praticamente impossível que algum desses caminhos melhores se abra para as famílias devastadas entre os pobres ou para os muitos que se encontram desorientados habitando as margens da classe média urbana. Isso sugere que *o desastre das escolas de sete lições seguirá crescendo, a menos que façamos algo ousado e decisivo em relação ao caos da escolarização monopolizada pelo governo.*

Depois de passar toda a minha vida adulta ensinando escola, acredito que o *método* da escolarização em massa é seu único conteúdo real. Não se enganem ao acreditar que um bom currículo ou bons equipamentos ou professores são fatores determinantes para a educação de seus filhos ou filhas. Todas as patologias que discutimos surgem, em grande parte, porque as lições da escola impedem que as crianças comprometam-se consigo mesmas e com suas famílias para que aprendam lições de automotivação, perseverança, autonomia, coragem, dignidade e amor — e também servir aos outros, que está entre as principais lições da vida doméstica e comunitária.

Trinta anos atrás, essas lições ainda podiam ser aprendidas no tempo restante, *depois* da escola. Mas a televisão abocanhou a maior parte deste tempo, e a combinação da televisão com as pressões características de uma família em que ambos os pais trabalham, ou de pais solteiros, devorou por sua vez a maior parte do que costumava ser o tempo em família. Não sobra tempo para nossas crianças tornarem-se integralmente humanas, e só lhes resta uma fina camada de solo infértil para desenvolverem-se.

Cairá sobre a nossa cultura um futuro que nos obrigará a aprender a sabedoria da experiência não material. Um futuro em que o preço a se pagar pela sobrevivência será seguir um caminho de vida natural que seja econômico em custo material. Essas lições não podem ser aprendidas nas escolas como elas são. A escola é uma sentença de prisão de doze anos em que maus hábitos são o único currículo verdadeiramente aprendido. Eu ensino escola e sou premiado por isso. Eu sei como funciona.

2 | A escola psicopata[1]

Aceito este prêmio em nome de todos os bons professores que conheci ao longo dos anos, que lutam para fazer com que sua relação com as crianças seja digna; homens e mulheres que nunca são complacentes, sempre questionadores, sempre batalhando para definir e redefinir o que a palavra "educação" deveria significar. O "professor do ano" não é o melhor professor que há (pois os melhores professores são bastante discretos, não se descobre tão facilmente quem são), mas um porta-bandeira, representante dessas pessoas reservadas que passam suas vidas com alegria a serviço das crianças. Este prêmio é delas tanto quanto meu.

I

Vivemos em uma época de uma grande crise escolar relacionada a uma crise social ainda maior. Nossa nação está na última posição entre dezenove países industrializados em um *ranking* de leitura, escrita e aritmética. Na última posição! A produção

1 Este discurso foi proferido pelo autor em 31 de janeiro de 1990, ao receber o prêmio de "professor do ano da cidade de Nova York" concedido pelo Senado do Estado de Nova York.

mundial de narcóticos é baseada no nosso consumo dessa mercadoria. Se não comprássemos tantos sonhos em pó, esse mercado entraria em colapso — e as escolas são um importante ponto de vendas. Nossa taxa de suicídio entre adolescentes é a mais alta do mundo, e os jovens suicidas, em sua maioria, são os ricos, e não os pobres. Em Manhattan, 70% de todos os casamentos duram menos de cinco anos. Há, com certeza, algo de errado.

Essa grande crise que testemunhamos em nossas escolas está interligada a uma crise ainda maior na comunidade. Parece que perdemos nossa identidade. As crianças e os velhos são enjaulados e mantidos à distância das questões do mundo em um nível sem precedentes. As pessoas já não conversam com eles, e sem crianças e idosos misturando-se na vida cotidiana, a comunidade não tem futuro e nem passado, apenas um constante presente. Na realidade, o termo "comunidade" mal se aplica à maneira como interagimos uns com os outros. Vivemos em *redes operacionais*, não comunidades, e todos que conheço se sentem solitários por causa disso. A escola é um enorme fator nessa tragédia, assim como é um enorme fator no crescente abismo entre as classes sociais. Ao utilizarmos a escola como um mecanismo de seleção, estamos aparentemente criando um sistema de castas, ao qual não falta nem os intocáveis[2] que vagam pelos trens do metrô pedindo esmolas e que dormem nas ruas.

Nos meus trinta anos de docência, notei um fenômeno fascinante: as escolas e a escolarização são cada vez mais irrelevantes nas empreitadas do planeta. Ninguém mais acredita que cientistas se formam em aulas de ciências, ou que políticos se formam em aulas de educação cívica, ou que poetas se formam em aulas de português. A verdade é que as escolas não ensinam nada, de fato, a não ser a obedecer a ordens. Isso é um grande mistério para mim, porque milhares de pessoas atenciosas e humanas trabalham nas escolas como professores, assistentes e coordenadores, mas a lógica abstrata da instituição sobrepuja as contribuições individuais. Embora os professores se importem e trabalhem (muito) arduamente, a instituição é psicopática —

2 Em algumas culturas que viviam sob o sistema de castas, os "intocáveis" eram pessoas consideradas "sujas" e que eram excluídas da sociedade — NT.

desprovida de consciência. Toca-se um sinal e o menino que está escrevendo um poema deve fechar o seu caderno e prosseguir para outra cela, onde deve memorizar que humanos e macacos provêm de um ancestral comum.

II

Nossa modalidade de escolarização compulsória é uma invenção do estado de Massachusetts, por volta de 1850. Estima-se que 80% da população de Massachusetts resistiu — com armas, por vezes — e o último ponto de resistência foi Barnstable, no Cabo Cod, onde não se renderam até a década de 1880, quando a área foi ocupada por militares e as crianças tiveram de marchar para a escola sob escolta armada.

Eis uma coisa curiosa para se pensar: o escritório do senador Ted Kennedy publicou um documento há não muito tempo, afirmando que *antes* da educação compulsória a taxa de alfabetização em Massachusetts chegava a 98% e que, depois dela, nunca ultrapassou os atuais 91%, em 1990.

Eis outra curiosidade para se refletir: o movimento de educação domiciliar cresceu, silenciosamente, a um ponto em que 1,5 milhão de jovens estão sendo educados apenas por seus próprios pais. No mês passado, a imprensa divulgou a impressionante notícia de que, quanto à habilidade de raciocinar, as crianças educadas em casa são, aparentemente, cinco ou até dez vezes superiores aos seus pares educados formalmente.

III

Não acredito que nos livraremos das escolas a curto prazo. Certamente eu não viverei para ver isso. Mas, se queremos mudar o que está rapidamente se transformando em um desastre de ignorância, temos de perceber que a instituição escolar "escolariza" muito bem, embora não "eduque" — essa é uma característica inerente à sua concepção. A culpa não é dos professores ruins ou da falta de investimento. É simplesmente impossível que a educação e a escolarização sejam a mesma coisa.

As escolas foram projetadas por Horace Mann, Sears e Harper da Universidade de Chicago, Thorndyke da Faculdade de Pedagogia de Columbia e por alguns outros homens para servirem de instrumentos ao gerenciamento científico de uma massa populacional. O objetivo das escolas é produzir, através da aplicação de fórmulas, seres humanos formulares, cujo comportamento pode ser previsto e controlado.

Em grande parte, as escolas têm bastante êxito nessa finalidade, mas, em uma ordem nacional cada vez mais desintegrada, em uma ordem nacional na qual as únicas pessoas "bem-sucedidas" são as independentes, auto-suficientes, confiantes e individualistas (pois a vida comunitária que protege os dependentes e os fracos está morta e só restam redes operacionais), os produtos da escolarização são, como já disse, irrelevantes. Pessoas bem-escolarizadas são irrelevantes. Elas podem vender filmes e lâminas de barbear, organizar papeladas e falar ao telefone, sentar indiferentemente diante de uma luminosa tela de computador, mas como seres humanos são inúteis. Inúteis para os outros e para si mesmas.

A desgraça cotidiana que nos assola, creio, se deve em grande parte ao fato de que, como Paul Goodman disse há trinta anos, forçamos as crianças a crescer no absurdo.[3] Qualquer reforma na escolarização tem de lidar com seus absurdos.

É absurdo e contrário à vida fazer parte de um sistema que nos obriga a ficar sentados, confinados, juntamente com pessoas que têm exatamente a mesma idade e pertencem à mesma classe social. Na prática, esse sistema nos separa da imensa diversidade da vida e da sinergia da variedade. De fato, ele nos distancia do nosso próprio passado e futuro, isolando-nos em um constante presente, muito similar ao que faz a televisão.

É absurdo e contrário à vida mover-se de uma cela para outra ao soar de um gongo durante todos os dias da sua juventude natural, em uma instituição que não lhe concede nenhuma privacidade e que, inclusive, o segue até o santuário do seu lar, exigindo que você faça o "dever de casa" que ela lhe atribui.

3 Referência ao livro *Growing up absurd* [Crescendo no absurdo] — NT.

"Como aprenderão a ler?", você pergunta, e minha resposta é: "Lembre-se da lição de Massachusetts". Quando, em vez de uma vida compartimentada em salas dividas por faixa etária, damos às crianças vidas completas, elas aprendem a ler, escrever e fazer contas aritméticas com facilidade, *se* essas coisas fizerem sentido para o tipo de vida que se desenvolve ao seu redor.

Mas não se esqueça de que nos Estados Unidos quase ninguém que lê, escreve e faz contas aritméticas é muito respeitado. Esta é uma terra de faladores. Pagamos melhor aos faladores e admiramos mais os faladores. Logo, nossas crianças falam constantemente, seguindo os modelos públicos da televisão e dos professores da escola. Já se tornou muito difícil ensinar o "básico", pois isso já não é mais de fato básico na sociedade que criamos.

IV

Duas instituições, atualmente, controlam a vida de nossas crianças: a televisão e a escola, nessa ordem. Ambas reduzem o mundo real de sabedoria, coragem, temperança e justiça a uma abstração infinita e ininterrupta. Em séculos passados, o tempo da infância e adolescência era ocupado por trabalho real, caridade real, aventuras reais e uma busca realista por mentores que pudessem ensinar aquilo que realmente se quisesse aprender. Boa parte do tempo era ocupado por questões comunitárias, praticando afeto, conhecendo e estudando cada camada da comunidade, aprendendo como construir uma casa e dezenas de outras tarefas necessárias para se tornar um homem ou uma mulher completos.

Mas este é o cálculo do tempo com que as crianças para quem leciono devem lidar:

Das 168 horas semanais, meus alunos dormem 56. Restam apenas 112 horas semanais para que se formem como indivíduos.

De acordo com pesquisas recentes, as crianças passam 55 horas semanais assistindo televisão. Restam, portanto, 57 horas para o seu crescimento.

Meus alunos passam 30 horas por semana na escola. Gastam cerca de 8 horas se arrumando e no trajeto de ida e volta da escola. Passam uma média de 7 horas semanais fazendo tarefas

— um total de 45 horas. Durante esse tempo estão sob constante vigilância. Não têm nenhum momento ou espaço de privacidade e são punidas caso tentem afirmar individualidade no uso do tempo e do espaço. Restam, assim, 12 horas semanais para que criem sua própria consciência singular. Obviamente, meus alunos também se alimentam, e isso toma um certo tempo — não muito, já que perderam a tradição do jantar em família — mas se destinarmos 3 horas semanais para refeições noturnas, chegamos a um total de tempo de privacidade de nove horas semanais para cada criança.

Não é suficiente, é? Quanto mais rica a criança, evidentemente, menos televisão assiste. Mas o tempo das crianças ricas é igualmente circunscrito a um catálogo um pouco mais amplo de divertimentos comerciais e a inevitável incumbência de uma série de aulas particulares de assuntos cuja escolha dificilmente pertence à criança.

Mas essas atividades são apenas uma maneira mais adornada de se criar seres humanos dependentes, incapazes de preencher suas próprias horas, incapazes de iniciar diretrizes de sentido para dar substância e prazer à própria existência. Essa dependência e falta de propósito são uma doença nacional, e creio que a escolarização, a televisão e as aulas têm muito a ver com isso.

Pensem nos fenômenos que estão nos destruindo como nação: drogas, competição desmiolada, sexo recreativo, a pornografia da violência, jogatina e álcool — e a pior das pornografias: vidas dedicadas a comprar coisas, acumulação como uma filosofia. Todos esses são vícios de personalidades dependentes, e é isso que o nosso tipo de escola tem de inevitavelmente produzir.

V

Quero lhes contar quais são os efeitos em nossas crianças quando tiramos todo o tempo que têm — o tempo de que precisam para crescer — e as forçamos a usá-lo com abstrações. Vocês precisam ouvir isso, pois qualquer reforma que não ataque estas patologias específicas não será nada além de fachada.

1. As crianças para quem leciono são indiferentes ao mundo adulto. Isso vai contra a experiência de milhares de anos. Uma análise atenta ao que a gente grande está fazendo sempre foi a ocupação mais empolgante da infância, mas ninguém quer que as crianças cresçam nos dias de hoje, muito menos as próprias crianças — e como culpá-las? *Os brinquedos somos nós.*[4]

2. As crianças para quem leciono não têm quase nenhuma curiosidade, e o pouco que têm é passageiro. Não conseguem se concentrar por muito tempo, mesmo nas coisas que escolhem fazer. Conseguem ver uma relação entre os repetidos sinais de mudanças de aulas e esse fenômeno da atenção efêmera?

3. As crianças para quem leciono têm uma noção precária do futuro, de como o amanhã é inextricavelmente ligado ao hoje. Como disse antes, elas vivem em um constante presente: o exato momento em que estão é o limite de suas consciências.

4. As crianças para quem leciono são a-históricas: não têm nenhuma compreensão de como o passado determina seu próprio presente, limita suas escolhas e molda seus valores e suas vidas.

5. As crianças para quem leciono são cruéis umas com as outras, não têm compaixão pela desgraça, riem da fraqueza, desprezam as pessoas cuja necessidade de ajuda é muito aparente.

6. As crianças para quem leciono se sentem desconfortáveis com a intimidade ou a sinceridade. Não são capazes de lidar com a intimidade genuína porque, desde que nasceram, mantêm o hábito de preservar um eu interior dentro de uma personalidade exterior forjada com fragmentos de comportamentos copiados da televisão ou adquiridos para manipular professores. Por não serem quem demonstram ser, o disfarce se dissipa diante da intimidade, portanto, relacionamentos íntimos devem ser evitados.

7. As crianças para quem leciono são materialistas, a exemplo dos professores que "avaliam tudo" de modo materialista e dos mentores da televisão, que põe tudo o que há no mundo à venda.

8. As crianças para quem leciono são dependentes, passivas e tímidas diante de novos desafios. Essa timidez é freqüentemente

4 Referência ao nome da extinta multinacional vendedora de brinquedos Toys "R" Us, "toys are us" — NT.

mascarada por uma superfície de bravata, raiva ou agressividade, mas o que há, no fundo, é um vácuo desprovido de firmeza.

Eu poderia citar algumas outras patologias que a reforma escolar terá de enfrentar caso desejemos interromper nosso declínio nacional, mas, neste ponto, vocês já entenderam a minha tese, concordando ou não com ela. Ou as escolas causam tais patologias, ou a televisão, ou ambas. É uma simples questão de aritmética: entre a escola e a televisão, todo o tempo das crianças é consumido. Simplesmente não há tempo suficiente nas vidas de nossas crianças para que haja outras causas significativas.

VI

O que pode ser feito? Primeiramente, precisamos de um debate nacional feroz e incessante, o tipo de debate contínuo que o jornalismo acha entediante. Precisamos gritar e argumentar sobre essa tal de escola até que seja consertada ou até que se admita que não há mais conserto, uma coisa ou outra. Se pudermos consertá-la, ótimo; senão, o sucesso da educação domiciliar mostra um caminho diferente e muito promissor. Investindo o dinheiro que atualmente gastamos com a escolarização na educação familiar pode-se, talvez, curar dois males com um só remédio, recompor as famílias e também as crianças.

Uma reforma genuína é possível, mas não deveria haver custo algum. Injetar mais dinheiro e mais pessoas nessa instituição doente apenas fará com que fique ainda mais doente. Precisamos repensar as premissas fundamentais da escolarização e decidir *o que* queremos que as crianças aprendam e *por quê*. Durante 140 anos, esta nação tentou impor objetivos de cima para baixo, a partir de um arrogante centro de comando composto por “especialistas”, uma elite central de engenheiros sociais. Não funcionou. Não funcionará. E isso é uma grave traição da promessa democrática que já fez deste país um nobre experimento. A tentativa dos russos de criar a república de Platão na Europa Oriental se desintegrou diante de nossos olhos. Nossa própria tentativa de impor o mesmo tipo de ortodoxia central usando as escolas como instrumentos também está desmoronando, ainda

que de maneira mais lenta e dolorosa. Não há como funcionar, pois suas premissas fundamentais são mecânicas, anti-humanas e hostis à vida familiar. As vidas podem até ser controladas por uma educação mecânica, mas elas sempre revidarão com armas de patologia social: drogas, violência, autodestruição, indiferença e os sintomas que percebo nas crianças para quem leciono.

VII

É urgente que olhemos para trás e recobremos uma filosofia educacional que funcione. Uma que gosto muito sempre foi a preferida entre as classes dominantes da Europa há milhares de anos. Eu a uso na minha prática tanto quanto posso, ou seja, tanto quanto me é permitido, dada a atual instituição da escolarização compulsória. Creio que funciona tão bem para crianças pobres quanto para as ricas.

No centro deste sistema de educação da elite está a crença de que o autoconhecimento é a única base do conhecimento verdadeiro. Nesse sistema, em todos aspectos, para todas as idades, há um esforço para que a criança esteja *sozinha*, em um ambiente onde não é guiada, com um problema para resolver. Às vezes o problema está repleto de grandes riscos, como o problema de galopar em um cavalo ou fazê-lo saltar, mas esse, evidentemente, é um problema que milhares de crianças de elite conseguem resolver antes dos dez anos de idade. Você consegue imaginar alguém que venceu esse desafio duvidando de sua capacidade de conseguir qualquer coisa? Às vezes, o problema é dominar a sensação de se estar só, como Thoreau fez no Lago Walden, ou Einstein fez no posto alfandegário, na Suíça.

Atualmente, estamos privando nossas crianças de todo o tempo que precisam para desenvolverem o autoconhecimento. Isso tem de parar. Temos de inventar experiências escolares que devolvam grande parte desse tempo. Precisamos confiar nas crianças, desde muito novas, para que façam estudos independentes, que talvez aconteçam na escola, mas *longe* do ambiente institucional. Precisamos inventar currículos em que cada criança tenha a oportunidade de desenvolver suas singularidades e a própria autonomia.

Há pouco tempo, peguei $70 e coloquei uma aluna minha de doze anos, juntamente com sua mãe — que não fala inglês —, num ônibus para a costa do estado de Nova Jersey, para levar um chefe de polícia de Seabright para almoçar e pedir desculpas por poluir uma praia com uma garrafa de *Gatorade* descartada. Depois desse pedido de desculpas público, eu havia combinado com o chefe de polícia que, em troca, ela receberia um treinamento de um dia sobre procedimentos policiais de uma cidade pequena. Alguns dias depois, mais dois dos meus alunos, com doze anos de idade, foram sós do Harlem até a rua 31 oeste,[5] onde começaram um treinamento com um editor de jornal. Depois, três de meus alunos foram até o meio dos pântanos de Jersey, às seis horas da manhã, para compreender como pensa o presidente de uma empresa de transportes, enquanto ele despachava enormes carretas para Dallas, Chicago e Los Angeles.

Essas crianças "especiais" estão em um programa "especial"? Bem, em um certo sentido, sim, mas ninguém sabe desse programa, exceto eu e elas. São apenas bons meninos e meninas de Harlem, inteligentes e atentos, mas tão mal escolarizadas quando chegaram até mim que a maioria sequer conseguia adicionar ou subtrair com facilidade. E nenhum deles sabia a população da cidade de Nova York ou a distância entre Nova York e a Califórnia.

Isso me preocupa? Claro! Mas estou seguro de que, conforme ganham autoconhecimento, irão tornar-se autodidatas — e esse é o único tipo de aprendizagem que tem valor duradouro.

Devemos, urgentemente, dar às crianças tempo independente, pois essa é a chave para o autoconhecimento, e devemos envolvê-las novamente no mundo real o quanto antes, para que seu tempo independente possa ser utilizado em algo além de abstração. Isso é uma emergência — e ações drásticas são necessárias para que isso seja corrigido.

VIII

O que mais é necessário em um sistema escolar reestruturado? A escola precisa parar de ser um parasita na comunidade trabalha-

5 Uma distância de aproximadamente 8 km — NT.

dora. No histórico de todas as transações humanas, somente este nosso país distorcido armazenou todas as crianças em um estoque sem lhes pedir nenhuma contribuição para o bem comum. Creio que durante um período devemos estipular o serviço comunitário como parte obrigatória da escolarização. Além de ensinar a agir sem interesse próprio, essa é a maneira mais rápida de dar às crianças uma responsabilidade real na vida convencional.

Durante cinco anos eu conduzi um programa de guerrilha na escola, em que eu fazia com que toda criança, rica ou pobre, inteligente ou lenta, tivesse de fazer 320 horas de árduo serviço comunitário todo ano. Dezenas dessas crianças me procuraram, anos depois, já adultas, e me disseram que a experiência de ajudar outra pessoa havia mudado suas vidas, lhes ensinado a enxergar de novas maneiras, a repensar objetivos e valores. Isso aconteceu quando tinham treze anos, no meu programa "laboratório escolar", e só foi possível porque o rico distrito escolar para qual eu trabalhava estava um caos. Quando retomou a "estabilidade", o laboratório fechou. Com um grupo bastante mesclado de crianças, o programa era bem-sucedido demais, e barato demais, para que permitissem que continuasse.

Estudo independente, serviço comunitário, aventuras e experiências, grandes doses de privacidade e tempo a sós, milhares de experiências de aprendizagem prática com outras pessoas em seus ofícios — durante um único dia ou períodos maiores. Todas essas são maneiras poderosas, baratas e eficazes de se começar uma verdadeira reforma da escolarização. Mas nenhuma reforma de larga escala jamais será capaz de reparar o dano causado às nossas crianças e à nossa sociedade até que modifiquemos a idéia de "escola" e nela incluamos a *família* como a principal força motriz da educação. Se usarmos a escolarização para afastar as crianças dos pais — não se enganem, essa tem sido a função central da escola desde que John Cotton anunciou que esse seria o propósito das escolas de Bay Colony em 1650 e Horace Mann anunciou que esse seria o propósito das escolas de Massachusetts em 1850 — continuaremos assistindo a esse show de horrores que temos atualmente.

O "currículo da família" é central a qualquer concepção de boa vida. Afastamo-nos desse currículo — e é hora de retornarmos a ele. O caminho para a sanidade na educação é um protagonismo das escolas na libertação da vida familiar da camisa-de-força institucional, promovendo, durante o horário letivo, confluências entre pais e filhos que fortaleçam os vínculos familiares. Esse foi o meu verdadeiro propósito quando enviei a menina e sua mãe até a costa de Jersey para encontrar o chefe de polícia.

Eu tenho muitas idéias para formular um currículo familiar e imagino que vários entre vocês também tenham. Nosso maior problema quando fomentamos o tipo de reflexão popular que poderia reformar a escolarização é que temos enormes interesses escusos se apropriando de todos os holofotes e lucrando com a escolarização como ela é, ainda que seu discurso diga o contrário.

Temos de exigir que novas vozes e novas idéias sejam ouvidas: minhas idéias e as suas. Já estamos fartos das vozes autorizadas, mediadas pela televisão e pela imprensa; o que precisamos agora é de uma década de debates abertos a todos, sem opiniões de "especialistas". Os especialistas em educação nunca estiveram certos. Suas "soluções" são caras, convenientes apenas para eles mesmos e sempre envolvem uma centralização ainda maior.

Está na hora de retornarmos à democracia, à individualidade e à família.

3 | O esverdeado Monongahela[1]

A princípio, eu me tornei professor sem sequer me dar conta. Na época, ainda era um garoto que crescia às margens do esverdeado Rio Monongahela, 65 Km ao sul de Pittsburgh, e foi às margens daquele rio esverdeado, profundo e sempre misterioso que me tornei um aluno também, mestre nos padrões de vôo de libélulas azuis e astuto adversário dos multicoloridos carrapatos que habitavam os salgueiros que beiravam o rio.

"Cuidado com os carrapatos, Johnny!", gritava a vó Mossie, enquanto eu corria em direção ao rio, quer fosse inverno ou verão, uma distância que não levava mais de dois minutos de caminhada, partindo da Rua 2, onde eu morava, em frente aos trilhos de bonde da rua principal, que seguiam na mesma direção que a ferrovia estadual da Pensilvânia. Eu observava os carrapatos vermelhos e amarelos perfurarem as folhas pálidas enquanto corria em direção à margem do rio. Foi na beira do rio que, aos oito anos de idade, bebi minha primeira Iron City,[2] fumei todo

1 Primeiro lugar no concurso nacional de redação da Geraldine Dodge Foundation — Columbia University.

2 Cerveja regional produzida em Pittsburgh — NT.

e qualquer cigarro que pudesse encontrar e assisti a homens e mulheres perigosos transando sobre cobertores, tarde da noite — tudo isso antes dos doze anos de idade. O rio era o meu laboratório: foi lá que aprendi a observar atentamente e a tirar conclusões.

Como o rio fez de mim um professor? Escute. Ele era vivo, com seus barcos a vapor movidos com rodas de pás navegando pelo canal central, as pás cuspindo nuvens de espuma branca, fazendo reluzir, em meio ao verde-esmeralda, um tom laranja onde emergiam as correntes profundas de poluição química. Da margem era possível ouvir nitidamente o sonoro *plof*, *plof*, *plof* na água. Por toda a cidade, os meninos corriam enquanto admiravam boquiabertos. Várias vezes ao dia. Ninguém nunca passou a ver os barcos com indiferença, pois o que é importante nunca se torna tedioso. Não lhes parece nítida a diferença? Entre a seriedade daqueles barcos e o verdadeiro tédio das espaçonaves das últimas décadas, transportando tralhas que não têm um propósito que faça sentido para um menino. É difícil simular interesse — mesmo agora que ensinar é minha profissão e que eu gostaria de fingir, pelo bem das crianças de Nova York, que não terão barcos a vapor em suas vidas. Os foguetes são brinquedos sem graça que as crianças de Manhattan deixam de lado assim que termina o Natal; os barcos a vapor são magia de verdade, demarcando claramente o limite entre o mundo dos meninos e o mundo dos homens. Lévi-Strauss saberia como explicar.

Em Monongahela, à beira daquele rio, todos eram meus professores. Todos os dias, um daqueles trens de quase dois quilômetros — ou ao menos é o que parecia para uma criança — parava na cidade para pegar água ou carvão, ou por algum motivo misterioso. O operador de freio e o maquinista ficavam entre aquelas crianças catarrentas e contavam mil lorotas sobre o trabalho ferroviário, nos deixavam entrar e sair, subir e descer nos vagões fechados, vagões plataforma, vagões de tanques, vagões de carvão e em uma série de outros tipos de vagões cujas finalidades específicas memorizávamos tão bem quanto memorizávamos a silhueta de aviões inimigos. Uma vez por ano, mais ou menos, nos levavam ao vagão de frenagem, que fedia a cerveja estragada, e nos ofereciam pão com mortadela. Aqueles homens misteriosos

lecionavam, aconselhavam e inspiravam os meninos de Monongahela — esse era seu trabalho tanto quanto conduzir os trens.

Às vezes uma embarcação parava no meio do canal e dava folga à tripulação, que remava até a margem e amarrava seus botes nos salgueiros. Essa era a desculpa para que todos aqueles botes, caindo aos pedaços, ao longo da cidade de doze quarteirões de comprimento, se enchessem de crianças, remando como *vikings*, às vezes com varas em vez de remos, para saquear o Belle of Pittsburgh ou The Original River Queen. Havia uma certa etiqueta natural em Monongahela. As regras não precisavam ser escritas. Se os homens tivessem tempo, mostravam aos meninos como crescer. Não resmungávamos quando nosso tempo acabava: os homens tinham trabalho a fazer. Entendíamos e disparávamos de volta, gratos pelo relance do nosso próprio futuro que tiveram tempo de nos revelar, independentemente do quão breve fosse.

Fui preso três vezes em Monongahela, ou melhor, pego pela polícia e levado para a prisão para aguardar a visita do "papai" para me tirar de lá. Não trocaria essa época por nada. Na primeira vez, tinha nove anos. Fui pego deitado debaixo de um carro estacionado, à noite, meia hora depois do toque de recolher. Em 1943, no vale do Monongahela, fechava-se todas as cortinas por medo de que os aviões de Hitler, de alguma forma, encontrassem um meio de cruzar o Atlântico e alcançar nossas usinas siderúrgicas que ficavam dos dois lados do rio. Aparentemente, os nazistas estavam à espera do momento em que uma mãe preocupada saísse à procura de seu filho, com uma lanterna acesa, depois do toque de recolher e então BUM!, surgiria a frota aérea alemã.

O nome do policial era Charlie. Lá fomos nós ao cárcere — e nada de ligar para a mãe até que Charlie tivesse demonstrado a ameaça mortal da Luftwaffe de Goering. Foi uma aula de geopolítica e tanto! Numa outra vez, atirei uma lança em um peixe no lago municipal e fui levado da cadeia para a biblioteca, onde fui sentenciado a passar um mês lendo sobre a vida dos animais. Por último, no Dia V-J[3] — o dia em que os japoneses "pediram água" — eu cumpri uma aposta e quebrei o vidro de um carro de

3 Dia da rendição do Japão, em 15 de agosto de 1945, que marca o fim da segunda guerra mundial — NT.

polícia com um estilingue. Depois da minha confissão, padeci do meu primeiro vínculo empregatício para pagar pelo vidro, me tornando o "menino da faxina" na gráfica do meu avô, com um salário de cinqüenta centavos por semana.

Depois que fui embora para a Cornell University eu vi Monongahela e seu rio esverdeado apenas uma última vez: quando fui lá, depois do meu primeiro ano na faculdade, para doar sangue para o meu avô, que estava à beira da morte, deitado no hospital da cidade, tão forte na morte quanto sempre foi na vida. Num outro quarto estava minha avó, também deitada, também à beira da morte. Os dois morreram dentro de 24 horas. Meu avô, Harry Taylor Zimmer, levando meu sangue para o seu túmulo naquele cemitério. Minha família se mudou inúmeras vezes, mas o meu coração nunca saiu de Monongahela, onde aprendi a ensinar por ter aprendido com todos na cidade, onde aprendi a ensinar o amor pelo trabalho por terem me pedido para arcar com a minha parcela de responsabilidade, mesmo ainda menino, e onde aprendi a encontrar aventuras que eu mesmo inventava com as coisas cotidianas ao meu redor — o rio e as pessoas que viviam à sua margem.

Em 1964, eu estava ganhando muito dinheiro. Foi isso que abandonei para me tornar professor. Eu era um redator publicitário com uma carreira promissora pela frente, um sujeito jovem e com tino para escrever comerciais de televisão de 30 segundos. Conseguia cumprir todas as minhas obrigações em um dia de trabalho por mês, no resto do tempo eu ia a almoços de negócios, *happy hours* regados a martíni no *pub* do Michael, acompanhando as inconstantes fortunas de cerca de vinte agências para avaliar a hora exata de abandonar o barco e ganhar mais dinheiro, além de infinitas festas que pareciam sempre culminar em colossais dores de cabeça.

Incomodava-me o fato de que todas as urgências do meu trabalho eram geradas externamente, mas me incomodava ainda mais o fato de que o trabalho que eu realizava parecia ter pouquíssima importância — até mesmo para as pessoas que pagavam por ele. O que é pior, os problemas impostos por esse trabalho eram de uma gama tão limitada que ficava claro que o passado, o presente

e o futuro eram uma coisa só: o trabalho feito por um homem de 29 anos não era nada diferente daquele feito por um de 39, ou 49 (embora não houvesse publicitários de 49 anos — e eu não tinha a menor idéia do porquê).

— Vou sair — eu disse, um dia, para o redator chefe.

— Você está louco, Johnny? Você vai receber participação nos lucros este ano. A gente cobre qualquer oferta que você receber. Está indo para onde?

— Lugar nenhum, Dan. Eu vou ser professor de ensino fundamental.

— Quando vir sua mãe de novo, dê o meu recado: ela criou um idiota. Meu Deus! Como você vai se arrepender! Não são escolas o que temos em Nova York, são currais para almas perdidas. A educação é uma fraude, um projeto social para inúteis que não sabem fazer mais nada!

Repeti essa conversa dezenas de vezes com meus colegas publicitários durante alguns dias. O desprezo deles somente fortalecia minha convicção. Os barcos e os trens de Monongahela atuavam dentro de mim. Eu precisava mais de algo para fazer que não fosse absurdo do que ir a outra festa ou de outro número abstrato no meu extrato bancário.

E assim me tornei professor substituto dos últimos anos do ensino fundamental, cobrindo a área entre Columbia, minha *alma mater*, e o que é agora o Lincoln Center, e a área entre Harlem e South Bronx. Depois de três meses, as condições de trabalho deploráveis, as salas horrendas, os livros rasgados, as repetidas reclamações mesquinhas das autoridades, os sinais, a insossa comida dos professores nos refeitórios, as roupas amarrotadas, a inexplicável ausência de diálogo sobre as crianças entre os professores (até hoje, depois de trinta anos na área, eu sinceramente posso dizer que *nem uma única vez* ouvi uma conversa mais longa sobre as crianças ou sobre teorias de ensino em nenhuma das salas de professores em que já estive) por pouco não me esgotaram completamente.

Na verdade, no meu primeiro dia de aula fui atacado por um aluno sacudindo uma cadeira no ar. Isso aconteceu na infame escola Wadleigh, na Rua 113. Atribuíram-me a aula de datilografia

do oitavo ano — 75 alunos e máquinas de escrever — com a seguinte determinação:

— Em nenhuma circunstância você permitirá que usem as máquinas de escrever. Você não é licenciado para isso. Estamos entendidos? — disse-me um homem chamado Sr. Bash.

Certamente menos de sessenta segundos se passaram entre o momento em que fechei a porta e decretei a ordem de não usar as máquinas e o momento em que 150 mãos se enfiaram debaixo das capas das máquinas e começaram a datilografar. Mas não todos de uma vez — teria sido fácil demais. Em princípio, três máquinas começaram a fazer *tec-tec-tec* num canto da sala. Rapidamente: quem são os culpados? Eu corria para aquele canto, gritando "parem!" quando, de repente, atrás de mim, três outras máquinas começavam! Rodopiando como somente um jovem consegue, peguei um menino no flagra. Então, diante de uma verdadeira sinfonia de *tec-tecs*, *dings*, e rolos girando, ergui essc garoto da cadeira e anunciei, tolamente, a plenos pulmões que aquele malfeitor iria servir de exemplo.

Cuidado! — gritou uma aluna, e quando me virei em direção a ela vi o irmão grandalhão do rapazinho que eu estava segurando vindo na minha direção segurando uma cadeira no ar. Soltei seu irmão e também ergui uma cadeira. Um impasse! Medimo-nos a uma distância de cerca de três metros por algum tempo — que pareceu uma eternidade. A sala toda zombando, aos berros, quando a porta se abriu e surgiu o Diretor-Assistente Bash, o mesmo homem que havia me ordenado que não usassem as máquinas.

— Sr. Gatto, esses alunos estavam datilografando nas máquinas?

— Não, senhor — disse eu, abaixando a minha cadeira —, mas eu acho que eles querem. Você tem alguma outra sugestão?

Ele me encarou por um momento, à procura de sinais de cinismo ou insubordinação, e então, como se tivesse acabado de desistir de repreender o novato pretensioso, disse apenas "recorra aos seus recursos", e saiu da sala.

A maioria das crianças riu — já tinham assistido a essa cena antes.

A situação se acalmou, mas, naquele momento, comigo mesmo, apelidei Wadleigh de "A escola da morte". Na saída, passei

pela secretaria e pedi que não me ligassem novamente se precisassem de um substituto.

Logo na manhã seguinte, meu telefone tocou às 6h30.

— Você está disponível hoje, Sr. Gatto? — disse a voz acelerada.

— De onde está falando? — perguntei desconfiado. (Dez escolas me chamavam para substituições naquela época, e todas se identificavam de imediato).

— A lei diz claramente, Sr. Gatto, que não temos de lhe dizer qual é a escola antes de você dizer se está ou não disponível.

— Tanto faz — gritei —; só há uma escola que viria com essa baboseira! A resposta é *não*! Eu nunca estarei disponível para essa pocilga! — e bati o telefone.

Mas a verdade é que as tarefas delegadas aos substitutos não são um mar de rosas: as escolas tinham o estranho hábito de explorar os substitutos sem fornecer-lhes nenhum apoio para sua sobrevivência. Eu provavelmente teria voltado para a publicidade se uma pequena garota, desesperada para se livrar de uma situação insuportável, não tivesse me arrastado para dentro do seu pesadelo escolar pessoal e me mostrado como eu poderia encontrar o meu próprio sentido em lecionar, assim como aqueles homens fortes nos barcos e nos trens encontravam seu próprio sentido, um valor de que todos necessitamos para nossa auto-estima.

Aconteceu assim: às vezes, escolas primárias me chamavam. Nesse dia, em particular, eu teria de trabalhar com uma terceira série em uma escola na Rua 107, onde, naquela época, 99% dos alunos eram de origem latina e quase 100% dos professores não eram.

Como muitos professores desesperados, na maior parte do dia eu me reclinava na minha cadeira enquanto ouvia os alunos lerem, um após o outro, e gastava a maior parte da minha energia tentando silenciar o resto da sala. Essa sala tinha uma classificação muito baixa,[4] e ninguém conseguia ler mais de três ou quatro palavras sem tropeços. Porém, de repente, uma garotinha chamada Milagros passeou por um trecho inteiro sem nenhum

4 Nos EUA, em várias escolas, o desempenho do aluno é avaliado e faz parte do seu registro escolar por toda sua vida acadêmica. Os alunos de uma mesma série podem ser divididos em classes de acordo com sua classificação — NT.

problema. Ao fim da aula, chamei-a na minha mesa e perguntei por que ela estava naquela sala de maus leitores. Ela disse que "eles" (a administração) não a deixaram sair porque, como haviam explicado para sua mãe, ela não lia bem, mas fantasiava ler melhor do que na verdade lia. "Mas olha, Sr. Gatto, meu irmão está no sexto ano e eu sei ler todas as palavras do livro de inglês dele melhor do que ele!".

Eu fiquei um pouco intrigado, mas, sinceramente, não muito. Certamente as autoridades sabiam o que estavam fazendo. Ainda assim, a menina parecia tão frustrada que pedi para que se acalmasse e que lesse para mim um trecho de um livro do sexto ano. Expliquei a ela que, se lesse bem, eu conversaria sobre o caso dela com a diretora. Mas eu não tinha nenhuma expectativa.

Milagros, no entanto, tinha uma expectativa: a justiça. Ao mergulhar em *The Devil and Daniel Webster*,[5] ela devorou as primeiras duas páginas sem gaguejar. Meu Deus, pensei, ela é uma excelente leitora. O que ela está fazendo aqui? Bem, talvez tenha sido um simples engano, facilmente corrigível. Despedi-me dela com a promessa de que defenderia seu caso. Mal sabia eu o vespeiro que iria cutucar ao pedir que Milagros fosse colocada em uma turma melhor.

— Que atrevimento, Sr. Gatto. Acho que é a primeira vez que um substituto vem me dizer como administrar minha escola. Você tem alguma especialização em leitura?

— Não.

— Então acho melhor deixar essas questões para os especialistas!

— Mas a menina sabe ler!

— O que você sugere?

— Sugiro que faça um teste: se perceber que ela não é lerda, tire-a dessa sala!

— Não gosto do seu tom. Nenhum dos nossos alunos é lerdo, Sr. Gatto. E você perceberá que meninas como ela têm muitas estratégias para enganar amadores como o senhor. O que ela fez foi memorizar uma história. Se eu tivesse que desperdiçar meu

5 Conto de Stephen Vincent Benét — NT.

tempo discutindo com pessoas como o senhor, não me sobraria tempo para administrar uma escola.

Mas, estranhamente, me autonomeei o representante da menina, embora provavelmente não fosse vê-la de novo.

Insisti e a diretora finalmente concordou em avaliar a Milagros pessoalmente na quarta-feira seguinte, depois das aulas. Fiz questão de contar para a menina no dia seguinte. A essa altura, já estava pensando que a diretora provavelmente estava certa — ela memorizou uma história — mas, ainda assim, lhe avisei que teria de saber todo o vocabulário de todo o livro avançado e conseguir ler qualquer história que a diretora escolhesse, sem hesitar. Minha responsabilidade acabava ali — disse a mim mesmo.

Na quarta-feira seguinte, depois da aula, esperei na sala até que terminasse o suplício de Milagros. Às 3h30, ela timidamente abriu a porta da sala.

— Como foi? — perguntei.

— Não sei — ela respondeu —, mas eu não errei nada. A Sra. Hefferman estava muito brava, deu pra perceber.

Na manhã seguinte, logo cedo, vi a Sra. Hefferman antes de a escola abrir.

— Aparentemente, cometemos um erro com a Milagros — disse ela bruscamente. — Ela irá para outra sala, Sr. Gatto. Já informamos a mãe.

Várias semanas depois, quando retornei àquela escola para outra substituição, Milagros apareceu na minha sala, me dizendo que agora estava na primeira turma e que estava indo muito bem. Ela também me deu um cartão selado. Quando cheguei em casa naquela noite, o encontrei, ainda fechado, no bolso do meu paletó. Abri-o e vi um espalhafatoso cartão de aniversário, estampado com flores azuis. Ao abrir o cartão, li: "Não se encontra um professor como você. Assinado: sua aluna, Milagros".

Aquela simples frase fez de mim um professor para o resto da vida. Foi o primeiro elogio que recebi em toda a minha vida profissional que tinha algum sentido. Nunca o esqueci, embora eu nunca mais tenha visto a Milagros, ou sequer ouvido falar dela novamente até 1988, 24 anos depois. Nesse dia, abri um jornal e li:

Prêmio de professor em exercício

Milagros M., da Federação Unida de Professores, recebeu o prêmio Professor em Exercício Destaque, do Departamento Estadual de Educação por "resultados comprovados e profissionalismo exemplar". Professora de Administração no Colégio Norman Thomas, em Nova York, no qual se formou, a senhorita M. foi escolhida Professora do Ano de Manhattan do ano de 1985 e indicada, no ano seguinte, ao prêmio Mulher Consciente, dado pelo Conselho Nacional de Mulheres.

Ah, Milagros, será que eu fui seu Rio Monongahela? Não importa... não se encontra uma professora como você.

4 | Precisamos de menos escola, não mais

"Estávamos construindo o futuro", disse ele, e não ocorreu a quase nenhum de nós indagar que futuro estávamos construindo. E ei-lo aqui!

— *The Sleeper Awakes*, H. G. Wells

I

Um número surpreendente de pessoas — que são, em outros aspectos, muito sensatas — tem dificuldade de enxergar por que o escopo e o alcance de nossas redes de escolarização formal não deveriam ser expandidos (pela ampliação do ano ou do dia letivo, por exemplo) com o fim de fornecer uma solução econômica para os problemas gerados pela decadência da família americana. Creio que um dos motivos dessa preferência é que essas pessoas têm dificuldade em compreender a diferença real entre comunidades e redes operacionais, ou até a diferença entre famílias e redes operacionais.

Devido a essa confusão, concluem que substituir uma rede operacional ruim por uma boa é o melhor caminho. Por eu discordar tão veementemente da premissa fundamental de que as redes operacionais são substitutos viáveis para as famílias, e porque, sob qualquer ponto de vista, um grande aumento da escolarização custará muito mais dinheiro, achei que deveria lhes dizer por que, da perspectiva de um professor, não devemos pensar em mais escola, mas em *menos*.

As pessoas que admiram a instituição escolar geralmente admiram as redes operacionais e enxergam facilmente seus benefícios, mas ignoram seu aspecto negativo: redes operacionais, mesmo as boas, esgotam a vitalidade das comunidades e das famílias. Promovem soluções *mecânicas* ("a maneira correta") para problemas humanos, em situações em que um processo lento e orgânico de autoconhecimento, autodescoberta e cooperação é o que se necessita para se chegar a alguma solução duradoura.

Pense no desafio de perder peso. É possível empregar artifícios mecânicos para fazê-lo rapidamente, mas sei que 95% das pobres almas que o fazem estão apenas se enganando. O peso atingido dessa maneira não se mantém, e rapidamente se recupera o peso perdido. Outras soluções das redes operacionais são igualmente temporárias: um grupo de estudantes de direito pode, em rede, encontrar técnicas para passar nos exames, mas preparar uma peça, na privacidade do trabalho individual, é geralmente uma tarefa solitária.

Aristóteles percebeu, há muito tempo atrás, que para se tornar inteiramente humano era necessária uma participação integral em uma complexa variedade de questões humanas; *nisso* ele diferia de Platão. O que se ganha ao se consultar um especialista e renunciar totalmente o seu julgamento é freqüentemente muito menos do que se perde com essa violação de si. Essa descoberta explica a curiosa textura da comunicação *real*, por meio da qual as pessoas discutem com seus médicos, advogados e ministros, dizem ao artesão o que querem, em vez de aceitarem o que recebem, fazem com freqüência a própria comida, em vez de comprá-la em um restaurante ou descongelá-la, e realizam muitos outros atos semelhantes de *participação*. Uma comunidade

real é, evidentemente, um conjunto de famílias reais que atuam dessa maneira participativa.

As redes operacionais, no entanto, não necessitam da pessoa como um todo, mas apenas de um pequeno fragmento. Se, por outro lado, você tem uma função em uma rede operacional, ela pede que você suprima todas as partes de você que não sejam do interesse da rede — algo muito antinatural, embora seja possível se adaptar a isso. Em troca, a rede operacional lhe dará eficiência na busca de algum objetivo limitado. Na verdade, esse é um péssimo negócio, porque, pela promessa de um ganho futuro, devemos renunciar a totalidade da nossa humanidade presente. Se você fizer muitos desses maus negócios, você se dividirá em muitos fragmentos especializados, e nenhum deles será completamente humano. E você não terá tempo para reintegrá-los. Esse, ironicamente, é o destino de muitos membros bem-sucedidos das redes operacionais, o que, sem dúvidas, gera um grande mercado para os tribunais de divórcio e terapeutas de diversas modalidades.

A fragmentação causada pelo excesso de redes operacionais gera uma diminuição da nossa humanidade, uma noção de que nossas vidas estão fora de controle — porque estão. Se confrontarmos diretamente nossa atual crise escolar e comunitária, na esperança de encontrar um caminho melhor, precisaremos aceitar que as escolas, como redes operacionais, produzem grande parte dos tormentos da vida moderna. Não precisamos de mais escolarização — precisamos de menos.

Imagino que vocês queiram alguma prova, embora as cerca de um milhão de pessoas envolvidas na educação domiciliar já tenham começado a receber alguma atenção, e tenham tudo para receber muito mais, quando o público conhecer mais a fundo o seu sucesso. Então, para aqueles de vocês que nunca ouviram falar que não precisam de professores oficialmente certificados em escolas oficialmente certificadas para terem uma boa educação, permitam-me expor alguns dos mecanismos que tornam a escolarização certificada algo tão ruim. E lembrem-se, se estiverem pensando, “mas *sempre* foi assim”: não, não foi.

A escolarização compulsória em escolas nesse modelo industrial é uma coisa muito recente e muito característica de Nova

York/Massachusetts. Lembrem-se, também, que até há trinta curiosos anos atrás, era possível escapar da escolarização em massa *depois* da escola. Agora, é muito mais difícil de se escapar porque uma outra forma de escolarização em massa — a televisão — se espalhou por todo canto para sugar qualquer atenção que a escola tenha poupado. Portanto, o que era simplesmente grotesco no nosso tratamento nacional dos jovens até os anos 1960, se tornou trágico agora que o entretenimento comercial de massa — tão viciante quanto qualquer outra droga alucinógena — bloqueou as rotas de fuga da escolarização em massa.

Ao se refletir sobre a natureza comunitária de famílias institucionais tais como escolas, grandes corporações, faculdades, exércitos, hospitais e órgãos públicos, geralmente se ignora o fato de que não são, de forma nenhuma, comunidades reais, mas redes operacionais. Ao contrário das comunidades, as redes operacionais, como já lhes disse, permitem que as pessoas se associem apenas de um modo muito restrito, que se dá sempre através de um curto espectro de uma — ou, no máximo, de algumas poucas — uniformidades específicas.

Apesar dos momentos ritualísticos como as festas de fim de ano ou o jogo de futebol da empresa, quando os componentes humanos individuais de uma rede operacional "vão para casa", eles o fazem sozinhos. E mesmo apesar do apoio humanitário de colegas de trabalho que amenizam as emergências — porque quando as pessoas de uma rede operacional sofrem, elas o fazem sozinhas, a menos que tenham uma família ou comunidade para compartilhar o sofrimento.

Mesmo em relação às "comunidades" dos dormitórios da faculdade, as simulações mais envolventes e íntimas de uma comunidade que se pode imaginar, quem de nós nunca teve a terrível percepção, depois da formatura, de que não somos capazes de nos lembrar muito bem dos nomes nem dos rostos dos amigos? Ou quem, caso se lembre, sente uma grande vontade de renovar esses vínculos?

É estranho — e, até o momento, mal compreendido — o fato de que o "carinho" nas redes operacionais é essencialmente fingido. Não maliciosamente, mas independentemente de quaisquer

emoções genuínas que possam existir, o comportamento humano nos contextos das redes operacionais freqüentemente se assemelha a um ato dramático — se adéqua a um roteiro produzido para satisfazer as demandas de um enredo. E, como tal, os momentos de intimidade em uma rede operacional são desprovidos do valor de sustentação que há quando tais momentos ocorrem em uma comunidade. Aqueles de vocês que se lembram da maravilhosa proximidade proporcionada pelos acampamentos do exército ou pelos times esportivos e que já se esqueceram daqueles de quem foram tão próximos entenderão o que quero dizer. Por outro lado, já se esqueceram de algum tio ou uma tia?

Se a perda do verdadeiro senso de comunidade causada pela adoção de um disfarce nas redes operacionais não é percebida a tempo, uma enfermidade acomete o espírito da vítima, da mesma maneira que a "fome da truta", que costumava afligir os desbravadores que penetravam o interior do país, cuja dieta consistia exclusivamente em peixes de água doce. Enquanto a truta aliviava a fome voraz — além de ser saborosa — o indivíduo gradualmente padecia da falta de nutrientes suficientes.

Redes operacionais como a escola não são comunidades, assim como a formação escolar não é educação. Ao se apropriar de 50% de todo o tempo dos jovens, ao trancafiá-los junto com outros jovens que têm exatamente a mesma idade, ao tocar sinais para começar e interromper o trabalho, ao pedir que as pessoas pensem sobre a mesma coisa ao mesmo tempo e do mesmo modo, ao classificar pessoas como se classifica plantas — e em dezenas de outras maneiras vis e estúpidas — as redes operacionais escolares roubam a vitalidade das comunidades e substituem-na por um mecanismo hediondo. Ninguém sobrevive a esses ambientes ilesos: nem os alunos, nem os professores, nem a direção, nem os pais.

Uma comunidade é um lugar onde as pessoas lidam umas com as outras ao longo do tempo, em *todas* as suas facetas humanas: as partes boas, as ruins e todo o resto. Tais lugares promovem a melhor qualidade de vida possível — vidas de envolvimento e participação. Isso se dá de maneiras inesperadas, mas nunca depois de ter passado mais de uma década ouvindo as outras pes-

soas *falarem*, tentando fazer o que lhe mandam fazer, tentando *agradá-las* dentro dos moldes das escolas. Conseguir se esquivar desse treinamento ou ser encurralado por ele faz muita diferença ao longo da vida.

Um exemplo para esclarecer a questão: redes operacionais de reformadores urbanos se reuniriam para ponderar acerca dos problemas dos pedintes que moram nas ruas, mas uma comunidade enxergaria seus pedintes como pessoas reais, não abstrações. Ron, Dave ou Marty — uma comunidade chama seus mendigos pelos seus nomes. Faz diferença.

Em uma comunidade, as pessoas interagem através de várias vias invisíveis, e recebem uma recompensa emocional igualmente rica e complexa. Mas as redes operacionais são capazes apenas de simular um esboço artificial de uma comunidade e de oferecer uma recompensa bastante limitada.

Eu também faço parte de algumas redes operacionais, evidentemente, mas as únicas que considero completamente seguras são aquelas que rejeitam uma aparência comunitária, que reconhecem seus limites e concentram-se somente em me ajudar a cumprir uma tarefa específica e necessária. Mas uma rede operacional vampiresca como a escola, que abocanha enormes quantidades de tempo e energia que são necessários à construção da família e da comunidade — e que sempre pede *mais* — precisa ter uma estaca cravada em seu peito e ser pregada em seu caixão. Essa insaciabilidade da escolarização formal já feriu gravemente nossa capacidade de construir famílias e comunidades, ao usurpar o tempo que necessitamos com nossos filhos e o tempo que eles necessitam conosco. É por isso que digo que precisamos de menos escolas, não mais.

Quem pode negar que as redes operacionais são eficientes em alguns aspectos? Claro que são. Mas são desprovidas de qualquer habilidade de nutrir emocionalmente os seus membros. A extrema *racionalidade* que compõe o núcleo das redes operacionais é baseada no mesmo erro de concepção da natureza humana cometido pelo iluminismo francês e por Comte. No nosso melhor estado, nós, seres humanos, somos imensamente mais grandiosos do que meramente racionais; no nosso melhor estado, transcen-

demos a racionalidade enquanto incorporamos seus procedimentos às camadas inferiores de nossa atividade. É por isso que computadores nunca substituirão as pessoas, pois são feitos apenas para serem racionais e, portanto, muito limitados.

As redes operacionais dividem as pessoas, primeiramente de si mesmas, em seguida, umas das outras, com a justificativa de que essa é a maneira eficiente de se executar uma tarefa. Talvez seja, mas é uma péssima maneira de se sentir bem com o fato de estar vivo. As redes operacionais tornam as pessoas solitárias. Elas não são capazes de corrigir seu mecanismo desumano e continuarem sendo eficientes como redes operacionais. Por trás da anomalia de que as redes operacionais se parecem com comunidades (mas não são) se esconde o grotesco segredo da escolarização em massa e o motivo pelo qual expandir o domínio da escola somente agravará as perigosas patologias da desintegração social que ela pretende curar.

Eu quero repetir isso até vocês não agüentarem mais. As redes operacionais causam um grande mal por serem suficientemente parecidas com comunidades reais para criar a expectativa de que serão capazes de lidar com as necessidades sociais e psicológicas dos seus membros. Mas a realidade é que não o são. Mesmo associações tão inerentemente inofensivas quanto clubes de pôquer, clubes de xadrez, grupos de teatro amadores ou grupos de ativistas sociais sempre acabarão por produzir — caso mantenham a falsa aparência de amizade integral — aquela sensação, familiar a todos os habitantes de grandes cidades, de se estar sozinho no meio da multidão. Quais de nós, participantes de várias redes operacionais, nunca tiveram essa sensação? Pertencer a várias redes operacionais *não* equivale a fazer parte de uma comunidade, independentemente de quantas sejam ou com que freqüência seu telefone toca.

Em uma rede operacional, o que se ganha logo no início é tudo que se ganhará até o fim. As redes operacionais não melhoram nem pioram. Seu propósito limitado faz com que sejam sempre mais ou menos a mesma coisa, pois não há a possibilidade de um desenvolvimento maior. O estado patológico que se desenvolve por conta dessas constantes repetições de um raso contato

humano é um sentimento de que seus "amigos" e "colegas" não se importam de fato com você, mas apenas com o que você pode fazer por eles, que não têm curiosidade sobre a maneira como você conduz sua vida, sobre suas esperanças, medos, vitórias, derrotas. A verdade é que os "amigos", cuja indiferença lamenta-se erroneamente, nunca foram amigos, são apenas pessoas com quem compartilhamos uma rede operacional e de quem não devemos esperar muito mais do que atenção ao interesse comum.

Mas, devido à nossa insaciável necessidade por uma comunidade e a improbabilidade de que encontremos essa comunidade em uma rede operacional, ficamos tão desesperados por uma solução que somos levados a nos enganar sobre a verdadeira natureza dessas relações. O que quer que "carinho" signifique, certamente é mais do que apenas fazer companhia ou compartilhar interesses em comum.

II

No desenvolvimento da sociedade, primeiro vieram as famílias, depois as comunidades e, somente muito tempo depois, as instituições fundadas pela comunidade para servi-la. A maior parte do discurso institucional — a declaração daquilo que é importante — inspira-se nos valores das famílias que funcionam harmoniosamente.

No último um século e meio, particularmente, os porta-vozes da vida institucional vêm exigindo um papel muito maior do que servir às famílias e comunidades. Eles buscam determinar e ordenar assim como faziam os reis, embora haja uma diferença crucial. No caso dos reis antigos, uma vez que estivesse fora do alcance de suas vozes e trombetas, você geralmente podia agir como bem entendesse. Mas no caso das instituições modernas, o alcance da tecnologia está em todo lugar — não há como escapar caso o lugar onde você mora ou a família com que você vive não sejam um refúgio seguro.

As instituições, segundo seus filósofos políticos, são melhores do que as famílias em fazer com que a raça humana marche em conjunto. Portanto, elas não devem mais seguir, mas sim condu-

zir. Líderes institucionais passaram a se enxergar como grandes *pais sintéticos* de milhões de *filhos sintéticos*, ou seja, de todos nós. Segundo essa teoria, estamos todos presos a uma relação familiar abstrata, na qual o Estado é o verdadeiro pai e a verdadeira mãe, e, conseqüentemente, ele exige nossa lealdade imediata e absoluta.

"Não se pergunte", disse o presidente Kennedy, "o que seu país pode fazer por *você*, mas sim o que *você* pode fazer por seu país". Uma vez que o "você" em questão é um ser humano real e o país que supostamente você possui é uma das mais extremas das abstrações verbais, podemos logo perceber que a ordem do presidente é uma expressão dessa filosofia da família sintética, que acredita que a "nação" possui uma autoridade superior à autoridade da "família". Se você não vê nada de errado com isso, então provavelmente também acredita que algumas pequenas correções farão com que nossas escolas funcionem bem. Mas se lhe parece bizarra a imagem de você e sua família como apêndices de uma abstração, então estamos na mesma página. Se for este o caso, já estamos prontos para considerar termos menos escola, e não mais.

III

Gostaria de me aprofundar nos efeitos destrutivos que a falsa afirmação da prerrogativa institucional tem na vida individual e familiar. Esse efeito é igualmente destrutivo quer essa afirmação venha de um governo, de uma corporação ou de outro tipo de rede operacional.

Retomando nossa discussão sobre as redes operacionais, vemos claramente que todas as instituições nacionais são lugares onde homens, mulheres e crianças são isolados de acordo com algum aspecto limitado de sua totalidade humana: idade e algumas outras considerações, no caso da escolarização em massa, assim como os vários outros critérios de divisão nas demais esferas institucionais.

Se o desempenho condicionado por esses limites é concebido como a avaliação decisiva do sucesso de cada um, se, por exem-

plo, uma média A é tida como o propósito central da vida adolescente — um objetivo cujos requisitos tomam a maior parte do tempo e da atenção daquele que o almeja — e se o valor de um indivíduo é calculado de acordo com sua vitória ou fracasso nessa busca abstrata, então o que temos é a construção de um mecanismo social que, ao atribuir propósito e sentido a um comportamento essencialmente sem sentido e fantasioso, certamente desumaniza os alunos, os aliena de sua própria natureza humana e rompe a conexão natural entre eles e seus pais, a quem, de outro modo, procurariam em busca de afirmações significativas.

Bem-vindos ao mundo da escolarização em massa, que elege esses objetivos como sua conquista suprema. Vocês realmente querem mais disso?

Conforme nos aproximamos do século XXI, é correto afirmar que os Estados Unidos se tornaram uma nação de instituições, mas que no passado era uma nação de comunidades. Cidades grandes dificultam uma vida comunitária saudável, em parte pelo constante trânsito de desconhecidos, em parte pelas restrições de espaço, em parte devido aos ambientes envenenados, mas principalmente pela constante competição das instituições e redes operacionais pela custódia das crianças e dos idosos e pelo monopólio do tempo de todos os outros. Ao isolar os jovens e os velhos da vida funcional e ao isolar a população ativa das vidas dos jovens e velhos, as instituições e redes operacionais provocaram uma desconexão fundamental entre gerações. Não há remédios sintéticos para os males que isso causa. Não é possível haver uma comunidade vibrante e satisfatória onde os jovens e velhos são trancafiados e mantidos à distância.

Num canto ou outro do país, algumas versões mutiladas de comunidades lutam para sobreviver, como em lugares onde a homogeneidade cultural foi ferozmente protegida — como Bensonhurst no Brooklyn ou Polish Hill em Pittsburgh — mas, de modo geral, as "comunidades" em cidades ou subúrbios[1] são uma tênue ilusão, reduzida a eventos simulados, como os festivais de rua. Quem já se mudou de um bairro para outro ou de um

1 Nos EUA, o termo subúrbio se refere às regiões onde normalmente vivem as famílias de classe média, que são mais afastadas dos centros mais urbanizados — NT.

subúrbio para outro e rapidamente se esqueceu dos amigos que deixou para trás, já passou pela experiência a que me refiro. Mais de 90% da população americana atualmente vive em cinqüenta grandes aglomerações urbanas. Tendo se concentrado nessas regiões como conseqüência final de processos históricos razoavelmente bem compreendidos, é negada a essas pessoas uma participação recíproca em qualquer comunidade contínua e bem articulada. Elas são profundamente alienadas de seus próprios interesses humanos. O que mais poderia significar o fato de que apenas metade dos cidadãos aptos a votar se registram como eleitores? E desses, apenas metade de fato vota. Em jurisdições de dois partidos, menos de 15% dos cidadãos já são suficientes para eleger autoridades públicas, supondo que os votos se dividam com certo equilíbrio. Já está muito avançado o processo de enxergarmos como uma opção aquilo que costumávamos ver como um dever, mas é isso que a alienação da vida comunitária alcança com muita rapidez: a indiferença a quase tudo.Quando há a oferta de simulações institucionais de uma comunidade, uma constante dieta de redes operacionais — involuntárias, como as escolas, ou "voluntárias", como locais de trabalho isolados totalmente separados da variedade humana —, as necessidades humanas básicas são colocadas em um risco extremo, um perigo infinitamente maior no caso das crianças. Os objetivos institucionais, independentemente de quão lógicos e bem-intencionados sejam, são incapazes de se harmonizar profundamente com a singularidade dos objetivos humanos individuais. Independentemente de quão bons sejam os indivíduos que as administram, as instituições são desprovidas de uma consciência, pois elas medem tudo por métodos contábeis. Instituições não são equivalentes à soma total de seus integrantes, tampouco de seus líderes, mas são independentes tanto de uns como de outros, e seguirão existindo mesmo que toda a administração seja completamente substituída. Elas são idéias que ganharam vida própria, e seus membros são apenas servomecanismos dessa idéia. Os propósitos mais profundos das redes operacionais gigantescas são regular e uniformizar. Como a lógica da família e da comunidade é dar escopo para a variedade ao redor de um tema central, sempre que as instituições intervêm

substancialmente nas questões pessoais, elas causam muito dano. Ao redirecionarmos a prioridade de nossas vidas das famílias e comunidades para as instituições e redes operacionais, estamos, na realidade, consagrando uma máquina como nosso rei.

IV

Há quase um século, um sociólogo francês escreveu que o objetivo velado de toda instituição é primeiramente sobreviver e crescer, e *não* cumprir a missão que teoricamente delimitou para si mesma. Portanto, o primeiro objetivo do serviço postal de um governo não é entregar correspondências, mas oferecer proteção para seus funcionários e, talvez, uma modesta possibilidade de ascensão social para os mais ambiciosos. O primeiro objetivo de uma organização militar permanente não é defender a segurança nacional, mas garantir, perpetuamente, uma fração da riqueza nacional para distribuir entre seus membros.

Foi este potencial filisteu — de que a prática de ensinar aos jovens *por dinheiro* inevitavelmente iria expandir-se até tornar-se uma instituição de proteção aos professores, não aos alunos — que fez com que Sócrates condenasse os sofistas tão veementemente há muito tempo atrás na Grécia antiga.

Se essa perspectiva lhe incomoda, considere o sistema de educação pública da cidade de Nova York, em que trabalho, que é uma das maiores organizações empresariais do planeta Terra. Enquanto a educação oferecida por esse pai abstrato é mal vista por todos, o direito da instituição de *obrigar* sua clientela a aceitar seu serviço duvidoso é garantido pela polícia. E forças estão se reunindo para expandir ainda mais seu alcance — diante de todas as evidências de que toda sua história tem sido desastrosa.

O que faz com que lugares isolados e remotos no interior do país pareçam fundamentalmente diferentes, com sua atmosfera peculiar e estimulante, não é simplesmente a mudança de cidade ou de subúrbio, mas a promessa que se tem de uma quase independência da intervenção institucional na vida familiar. O Grande Pai não vigia tais lugares tão atentamente. Sua presença pode ser mais sentida nas escolas, onde, mesmo no interior, se

replica sua implacável mensagem de raiva, inveja, competição e verificação de castas na forma de notas e "classes". Mas lá existe uma vida doméstica e uma comunidade que servem de antídoto para o veneno.

O negócio que chamamos de "educação" — quando, na verdade, nos referimos à "escolarização" — é um exemplo interessante de conflito entre os valores das redes operacionais e os valores comunitários tradicionais. Por 150 anos, a educação institucional julgou ser correto definir como seu principal objetivo a preparação para o sucesso econômico. Boa educação = bom emprego, bom salário, *coisas* boas. Essa se tornou a bandeira universal neste país, defendida tanto pelas Harvards quanto pelas escolas de ensino médio. Esse preceito faz com que tanto pais quanto filhos sejam fáceis de controlar e intimidar, contanto que a conexão permaneça incontestável, seja por sua veracidade ou por sua verdade filosófica. Curiosamente, a Federação Americana de Professores tem como uma de suas missões persuadir a comunidade empresarial a contratar e promover com base nas notas escolares, de forma que a fórmula "notas = dinheiro" prevaleça, assim como conseguiram com que prevalecesse no caso da medicina e do direito, depois de anos de *lobby* político. Até o momento, o bom senso dos empresários os manteve contratando e promovendo à moda antiga, tendo o desempenho e o julgamento individual como os critérios prioritários, mas talvez não resistam muito mais tempo.

O absurdo de se definir a educação como um bem econômico se torna claro quando nos questionamos: o que se ganha ao compreender a educação como uma maneira de acentuar ainda mais o consumo desenfreado que ameaça a terra, o ar e as águas de nosso planeta? Deveríamos continuar ensinando às pessoas que se pode comprar a felicidade mesmo diante de colossais evidências de que não se pode? Devemos ignorar as evidências de que a dependência química, o alcoolismo, o suicídio entre os adolescentes, o divórcio e outros problemas desesperadores são patologias dos prósperos muito mais do que dos pobres?

Sobre essa questão de conexões que escondemos de nós mesmos há tanto tempo, pairam tanto a compreensão da enfermidade que

está nos matando quanto a cura que estamos buscando. Depois de todo esse tempo, qual é, afinal, o propósito da escolarização em massa? A resposta não pode ser leitura, escrita e aritmética, porque esses tópicos, se abordados corretamente, levam menos de cem horas para serem transmitidos — e temos provas numerosas de que é possível aprender tais coisas sozinho, dados o ambiente e o tempo corretos.

Por que, então, trancafiamos as crianças involuntariamente em uma rede operacional com pessoas desconhecidas por doze anos? Certamente não é para que alguns deles fiquem ricos. Ainda que isso acontecesse, e duvido que aconteça, por que uma comunidade sã não consideraria tal educação algo absolutamente errado? Ela divide e classifica as pessoas, exige que compitam compulsivamente umas com as outras e rotula publicamente os fracassados ao literalmente degradá-los,[2] identificando-os como material de "classe inferior". E o resultado final, para os vitoriosos, é que eles podem comprar mais *coisas*! Não creio que alguém que reflita sobre isso se sinta confortável com uma conclusão tão banal. Não posso deixar de achar que, se ao menos pudéssemos responder à pergunta de o que é que queremos dessas crianças que trancafiamos, enxergaríamos, de repente, onde foi que erramos o caminho. Tenho fé o suficiente na imaginação e inventividade americanas para acreditar que, a partir daí, criaríamos uma alternativa melhor — na realidade, todo um estoque de alternativas melhores.

Uma coisa, no entanto, eu sei: a maioria daqueles de nós que tiveram a experiência de ter uma família amorosa, mesmo que uma breve experiência, quer que nossos filhos participem de uma família assim. Outra coisa que sei é que, cedo ou tarde, as pessoas têm de fazer parte de um lugar — parte de sua paisagem, das ruas, das águas e das pessoas — senão terão uma vida muito, muito infeliz, a vida de um eterno exilado. Descobrir um *sentido para si mesmo*, assim como descobrir um *propósito gratificante para si mesmo*, é uma parte fundamental da educação. Como isso

2 No original "de-grade", referindo-se ao verbo "degrade" (degradar) e ao verbo "grade", que, além de significar, no contexto escolar, "atribuir uma nota", também significa "classificar", "categorizar" — NT.

pode ser feito trancafiando as crianças e mantendo-as distantes do mundo é algo que sou incapaz de compreender.

V

Uma diferença importante entre comunidades e instituições é que as comunidades têm limites naturais; *param* de crescer ou morrem. Há um bom motivo para isso: nas melhores comunidades, cada um é uma pessoa especial que, cedo ou tarde, afeta a consciência de todos os demais. Os efeitos dessa atenção constante fazem com que todos, ricos ou pobres, sintam-se importantes, pois a única maneira pela qual se percebe a própria importância é quando outras pessoas prestam atenção em você. Pode-se *comprar* atenção, evidentemente, mas não é o mesmo. Uma vida pseudocomunitária, em que se vive entre outras pessoas sem as notar e em que se é constantemente ameaçado por estranhos considerados hostis, é exatamente o oposto disso. Na vida pseudocomunitária você é majoritariamente anônimo, e você *quer* ser, devido aos vários perigos que as outras pessoas podem oferecer caso percebam sua existência. Na prática, só há uma maneira para receber atenção em uma pseudocomunidade: comprando-a; uma vez que nela predomina uma atmosfera de indiferença. Uma pseudocomunidade é simplesmente um outro tipo de rede operacional: suas amizades e lealdades são passageiras; seus problemas são universalmente considerados como pertencentes a outra pessoa (outra pessoa que deveria ser *paga* para resolvê-los); os jovens e velhos são majoritariamente vistos como inconveniências; e o sonho mais amplamente compartilhado é o de sair dela, de ir para um lugar melhor, uma infinita "troca pelo melhor".

Diferentemente das comunidades verdadeiras, as pseudocomunidades e outras redes operacionais abrangentes, como as escolas, seguem expandindo-se indefinidamente, enquanto puderem fazê-lo impunemente. "Mais" talvez não signifique "melhor", mas "mais" é sempre mais lucrativo para as pessoas que vivem à custa das redes operacionais. É isso que está por trás do atual clamor para se expandir a escolarização ainda mais: um número grande de pessoas vai ganhar uma grande quantidade de dinheiro se dermos continuidade ao crescimento.

Diferentemente dos complexos — e, às vezes, incomensuráveis — prazeres da vida comunitária e familiar, os sucessos das redes operacionais são sempre medidos em expressões matemáticas de ostentação de superioridade individual: Quantas notas A? Quanto peso perdido? Quantas pesquisas foram produzidas? Competição é a força vital, e a precisão sugerida pela classificação numérica de desempenho é seu estilo preferido.

A competição de qualidade entre empresas (quando ela de fato acontece) é, geralmente, uma coisa boa para os consumidores; faz com que as empresas se esforcem, dêem seu melhor. A competição dentro de uma instituição como uma escola é completamente diferente. Na escola, a competição é pela preferência do professor, algo que se ganha ou se perde por incontáveis parâmetros subjetivos; é sempre um pouco arbitrário e, às vezes, bem mais pernicioso do que parece. Provoca inveja, descontentamento e a crença em magia. Os professores também competem pela preferência arbitrariamente distribuída dos administradores, que traz consigo a promessa de turmas boas ou ruins, salas boas ou ruins, permissão ou restrição ao acesso a ferramentas e o que mais puder estar sujeito à obediência, deferência e subordinação. A cultura das escolas só tem coerência em função de uma teia de recompensas e punições materiais: notas A, notas F, permissões para ir ao banheiro, estrelinhas douradas, turmas "boas", acesso a uma fotocopiadora. Dentro desses lugares, contraria-se tudo que motiva as pessoas a se dedicar ao conhecimento e a fazer o seu melhor.

A verdade, em si, é outra importante linha divisória entre comunidades e redes operacionais. Se você não mantiver sua palavra em uma comunidade, todos acabam descobrindo, e você passa a ter um grande problema. Mas mentir para obter uma vantagem pessoal é o padrão operacional em grandes instituições. É considerado parte do jogo nas escolas. Na maioria dos casos, mentem — ou contam meias-verdades — para os pais, pois são geralmente vistos como adversários. Pelo menos é o que acontece em todas as escolas em que já trabalhei. Apenas os funcionários mais tolos não recorrem às mentiras. As penalidades por ser pego praticamente não existem — e as recompensas pe-

las mentiras bem-sucedidas podem ser consideráveis. Delações contra os abusos institucionais geralmente levam a demissões ou perseguições implacáveis. Delatores nunca são promovidos em nenhuma instituição, pois, se já serviram ao interesse público uma vez, podem muito bem fazê-lo novamente.

A Catedral de Reims é a melhor evidência que conheço do que uma comunidade é capaz de fazer e o que temos a perder quando não sabemos a diferença entre esses milagres humanos e o maquinário social que estamos chamando de "redes operacionais". Reims foi construída sem ferramentas elétricas por pessoas trabalhando dia e noite por cem anos. Todos trabalhavam voluntariamente, não havia nenhum escravo. Nenhuma escola tinha a matéria "construção de catedrais".

O que fez com que as pessoas trabalhassem juntas por cem anos? O que quer que seja, parece algo que devemos aprender. Sabemos que os trabalhadores eram profundamente unidos como famílias e amigos e, como amigos, sabiam o que de fato queriam para sua igreja. Papas e arcebispos não tinham nada a ver com isso. A arquitetura gótica, em si, foi inventada por pura aspiração — a catedral gótica nos serve como um farol que ilumina as possibilidades da livre união humana. Ela nos proporciona um marco de referência com que podemos comparar nossas próprias vidas.

Em Reims, servos, fazendeiros e camponeses preencheram espaços gigantescos com os vitrais mais impressionantes do mundo, mas nunca se deram ao trabalho de assinar nenhum sequer. Ninguém sabe quem os projetou ou produziu, porque nossos modelos modernos de vanglória institucional ainda não existiam para corromper o sentimento comunitário. Depois de todos esses séculos, esses vitrais ainda anunciam o que de fato significa ser humano.

VI

Comunidades são grupos de famílias e amigos que encontram um sentido fundamental em estender a associação familiar a um conjunto de irmãos e irmãs honorários. São relacionamentos

complexos de mutualidade e obrigação que se generaliza a outros além dos perímetros do lar.

Quando é inalcançável a integração da vida que se tem ao se fazer parte de uma família em uma comunidade, a única alternativa, além de aceitar uma vida de isolamento, é buscar uma integração artificial em uma das várias manifestações de redes operacionais que existem atualmente. Mas essa é uma péssima troca! A integração artificial dentro do universo das associações humanas — lembrem-se daqueles dormitórios universitários ou repúblicas estudantis — parece ser forte, mas é, na verdade, bastante fraca; parece ser bastante estreita, mas na realidade não tem laços fortes; aparenta durabilidade, mas geralmente é passageira. E, na maior parte das vezes, não se adéqua às necessidades das pessoas, embora se disfarce exatamente como aquilo de que precisam.

Bem-vindos ao mundo da escolarização. Ao pensar na reforma escolar, devemos começar por impedir que esses lugares funcionem como cistos, corpos isolados e impenetráveis que sugam nosso dinheiro, nossos filhos e nosso tempo sem dar nada em troca. Têm certeza que queremos *mais* disso?

Nos últimos anos, refleti muito a respeito do problema de transformar a rede operacional da escola compulsória em algum tipo de comunidade emocionalmente gratificante, pois há um plano para fazer justamente o contrário: aumentar substancialmente a porção que a escola se apropria do tempo em família, em comunidade e de privacidade dos jovens. Para testar a reação do público, a idéia vem constantemente sendo apresentada na imprensa e na TV, o que significa que grupos importantes estão se preparando para ampliar o alcance da escolarização compulsória, mesmo diante de seu histórico verdadeiramente medonho. Meus amigos judeus chamariam isso de *chutzpah*,[3] mas interpreto isso como um índice do grau de confiança dessas pessoas de que triunfarão.

Existe o argumento de que a escola faria mais sentido e teria um valor maior se funcionasse em tempo integral, ou até doze

3 Palavra derivada do hebraico que significa "audácia descarada", e que pode ter uma conotação tanto positiva quanto negativa — NT.

horas por dia, durante o ano todo. Já não somos mais uma comunidade agricultora, dizem, em que é necessário dar às crianças um tempo livre para que trabalhem na lavoura. Essa escolarização da nova ordem mundial serviria o jantar, proporcionaria recreações noturnas, ofereceria terapia, cuidados médicos e toda uma variedade de outros serviços, o que transformaria a instituição em uma verdadeira família sintética para as crianças, melhor que a original, dizem, no caso das crianças pobres — e isso igualaria as condições para os filhos e filhas das famílias frágeis.

No entanto, como professor escolar, me parece que as escolas já são um dos principais fatores responsáveis por famílias e comunidades frágeis. Elas privam pais e filhos de uma interação vital e de uma curiosidade sobre as vidas uns dos outros. As escolas sufocam a originalidade familiar ao se apropriarem de um tempo crítico que é necessário para o desenvolvimento de qualquer idéia sadia de família — e depois culpam a família por seu fracasso como família. É como se uma pessoa mal-intencionada retirasse uma fotografia dos produtos químicos do processo de revelação cedo demais, e depois acusasse o fotógrafo de incompetente.

Há um tempo atrás, um senador de Massachusetts disse que seu estado tinha uma taxa menor de analfabetismo antes de ter adotado a escolarização compulsória. Certamente, essa é uma idéia sobre a qual devemos ponderar: as escolas alcançaram sua eficiência máxima há muito tempo, ou seja, esse pedido por "mais" escola apenas fará com que as coisas piorem em vez de melhorarem.

VII

Qualquer que seja a concepção de educação, ela deveria fazer de você um indivíduo único, não um conformista; deveria fornecer-lhe um espírito original, para enfrentar grandes desafios; deveria permitir-lhe encontrar valores que lhe servirão de guia por toda sua vida; deveria torná-lo espiritualmente rico, uma pessoa que ama o que quer que faça, onde quer que esteja, com quem quer que esteja; deveria ensinar-lhe o que importa: como viver e como morrer.

O obstáculo que se interpôs na educação dos Estados Unidos é uma teoria de engenharia social que diz que existe *uma maneira correta* de crescer. Essa é uma idéia do Egito antigo, simbolizada pela pirâmide com um olho no topo — aquela no verso da nota de um dólar, às costas de George Washington. Todo mundo é uma pedra, definido por sua posição na pirâmide. Essa teoria foi apresentada de diversas maneiras, mas, no fundo, sinaliza a visão de mundo de mentes obcecadas pelo controle de outras mentes, obcecadas pelo domínio e por estratégias de intervenção para manter esse domínio.

Pode ter funcionado para os faraós, mas certamente não tem funcionado muito bem para nós. Na verdade, nada na história documentada fornece nenhuma evidência de que uma única idéia deveria dominar o período de desenvolvimento de todas as crianças, no entanto, aqueles que aspiram monopolizar esse período nunca estiveram tão perto de conquistar esse troféu. O zumbido da grande sociedade-colméia, prevista por Francis Bacon e por H. G. Wells, em *The sleeper awakes*, nunca soou tão alto quanto agora.

O ponto central de uma defesa dos estimados ideais americanos de privacidade, variedade e individualidade encontra-se na maneira como criamos nossos filhos. *As crianças aprendem o que elas vivem.* Coloque as crianças em uma sala de aula e viverão o resto de suas vidas em uma jaula invisível, isoladas das oportunidades presentes nas comunidades; interrompa as crianças com sinos e cornetas o tempo todo e aprenderão que nada é importante; force-as a implorar pelo direito natural de ir ao banheiro e irão tornar-se mentirosos e puxa-sacos; ridicularize-as e evitarão vínculos humanos; envergonhe-as e encontrarão centenas de maneiras de se vingar. Os hábitos ensinados em estruturas organizacionais de larga-escala são letais.

Em contrapartida, individualidade, família e comunidade, são, por definição, expressões de estruturas organizacionais singulares, e nunca de um pensamento que só admite uma única maneira correta. Tempo de privacidade é absolutamente essencial para o desenvolvimento de uma identidade privada, e tempo de privacidade é igualmente essencial para o desenvolvimento de um

código de valores privados, sem o qual sequer somos verdadeiramente indivíduos. As crianças e as famílias precisam de uma certa trégua da vigilância e da intimidação do governo, para que expressões autênticas pertencentes a *elas próprias* possam se desenvolver. Sem tais coisas, a liberdade não tem nenhum sentido.

A lição que tiro da minha vida docente é que tanto a teoria como a estrutura da educação em massa são fatalmente falhas. Não são capazes de apoiar a lógica democrática do nosso ideal nacional porque não são fiéis ao princípio democrático. O princípio democrático ainda é o melhor ideal para uma nação, embora não estejamos vivendo à sua altura neste momento.

A educação em massa não é capaz de produzir uma sociedade justa porque nela o que se pratica diariamente é a competição manipulada, a supressão e a intimidação. Permitimos o surgimento de escolas que não são capazes de ensinar valores não-materiais, os valores que dão sentido à vida de qualquer um, rico ou pobre, porque a estrutura da escolarização é sustentada por uma rede complexa de premiações e ameaças, de punições e recompensas. A preferência das autoridades, notas e outras parafernálias de subordinação não têm nenhuma conexão com a educação; são apetrechos da servidão, não da liberdade.

A escolarização em massa prejudica as crianças. Não precisamos de mais disso. E sob a aparência de ser a mesma coisa que a educação, ela tem surrupiado nossos bolsos, tal como Sócrates previu há milhares de anos. Uma das maneiras mais certeiras de reconhecer a educação real é pelo fato de que ela não custa muito, não depende de brinquedos e geringonças caras. As experiências que a produzem e a autoconsciência que a impele são praticamente gratuitas. É difícil gastar um tostão com educação. Mas a escolarização é um golpe magnífico, que se torna cada vez mais sofisticado.

Há 65 anos, Bertrand Russell, um dos grandes matemáticos e o maior filósofo deste século, e ainda por cima amigo próximo do rei da Inglaterra, percebeu que a escolarização em massa nos Estados Unidos tinha um propósito profundamente antidemocrático, que era um esquema para criar artificialmente uma unidade nacional, através da eliminação da variação humana e da elimi-

nação da forja que produz essa variação: a família. De acordo com Lorde Russell, a escolarização em massa produzia estudantes tipicamente *americanos*: anti-intelectuais, supersticiosos, sem autoconfiança e com menos daquilo que Russell chamou de "liberdade interior" do que outros estudantes em qualquer outra nação que ele conhecia, do passado ou do presente. Essas crianças escolarizadas se tornam cidadãos, ele disse, com um tênue "caráter de massa", que demonstram desprezo tanto pela excelência quanto pela estética, e que são incapazes de resolver as suas crises pessoais.

A unidade nacional americana sempre foi um problema central da vida americana. Era inerente às nossas origens sintéticas e à conquista de um território continental. Era real em 1790 e até hoje é igualmente real, talvez ainda mais, duzentos anos depois. Em algum momento, no período da Guerra Civil, começamos a tomar atalhos para conseguir mais rapidamente e de modo artificial a unidade que queríamos. A escolarização compulsória foi um desses atalhos, talvez o mais importante deles. "Tomem as crianças!", disse John Cotton em Boston, no período colonial, e isso pareceu uma idéia tão boa que, com o tempo, as pessoas que viam essa "unidade" quase como uma idéia religiosa cumpriram a ordem. Foram necessários trinta anos para vencer uma feroz oposição, mas na década de 1880 foi aprovado — "eles" tomaram as crianças. Nos últimos 110 anos, essa multidão que acredita que só há uma única maneira correta de agir vem tentando descobrir o que fazer com as crianças, e ainda não sabem.

Talvez seja a hora de tentarmos algo diferente. "Bons muros fazem bons vizinhos", disse Robert Frost. A solução natural para aprender a viver juntos em uma comunidade é primeiramente aprender a viver separados como indivíduos e como famílias. Só quando se sente bem consigo mesmo é possível sentir-se bem em relação aos outros.

Mas atacamos o problema da unidade nacional mecanicamente, como se pudéssemos impor uma solução técnica ao englobar as diferentes famílias e comunidades sob a ampla e homogeneizante alçada de instituições como a escola compulsória. O resultado

dessa estratégia foi que os ideais democráticos que eram a única justificativa para nosso experimento nacional foram traídos.

A busca por um atalho continua, e ela destrói famílias e comunidades agora tanto quanto no passado. Restitua essas duas e os jovens passarão a educar-se a si mesmos com a nossa ajuda — assim como se fazia na fundação da nação. Eles não têm nada pelo que se esforçar além de dinheiro, e esse nunca foi um motivador primordial. Desmembrem as escolas institucionais, desregulamentem a docência, permitam que qualquer um que seja capaz de ensinar compita por clientes, privatizem essa indústria — confiem no sistema de livre mercado. Sei que é mais fácil falar do que fazer, mas que outra escolha temos? Precisamos de menos escola, não mais.

5 | O princípio congregacional[1]

O começo de uma solução americana para nosso problema escolar

Vivemos em tempos surrealistas. A instituição da escola científica continua a lançar planos para aumentar a centralização, na forma de padrões nacionais, currículo nacional e uma melhora no sistema nacional de avaliação padronizada. Promessas mágicas estão por toda parte: máquinas são a resposta; intervenções massivas são a resposta; novas formas de pré-escola são a resposta; tacos de *baseball*, megafones e cadeados são a solução. Mesmo diante de um século e meio de uma busca malsucedida, aparentemente ninguém deixa de acreditar, por um minuto sequer, que haja uma resposta. Uma única resposta. A resposta correta.

Talvez você concorde, talvez não. Mas, se uma dúvida persistente ainda sobrevive em você acerca da possibilidade de uma resolução central resolver os males da escola, então me acompanhe em um passeio pela Nova Inglaterra colonial, onde existia

1 Esta palestra, que se tornou uma das armas mais populares no meu arsenal de orador peripatético, ganhou vida em uma forma ligeiramente alterada, presente em um ensaio no periódico *The Maine Scholar*.

uma teoria diferente sobre as instituições, uma teoria que talvez possa nos levar à melhor reforma ou reavaliação, onde erros graves se autolimitam e, em termos históricos, são rapidamente eliminados por mecanismos naturais de mercado. Venha comigo até a costa da Nova Inglaterra[2] colonial, nas cidades de Salém e Marblehead, Framingham e Dedham, Wellfleet e Provincetown. Analise esta perspectiva diferente que brotou do solo de um Novo Mundo, uma perspectiva que chocou as outras nações com a produtividade de seu gênio.

Este novo sistema começou com a primeira igreja puritana de Salém, organizada em 1626 pelo chamado "procedimento de Salém". Não havia nenhum "superior" por perto para aprovar a seleção das autoridades da igreja, e a congregação assumiu para si essa responsabilidade. Com esse simples ato, tomaram um poder que pertencia tradicionalmente a algum especialista certificado e o colocaram nas mãos das pessoas que freqüentavam a igreja. Este era o único critério de governança: o votante teria de freqüentar a igreja séria e regularmente e filiar-se a uma congregação como prova disso. Esse foi um monumental ato de localismo. Durante os duzentos anos seguintes, essa simples dissociação da autoridade tradicional corroeu o poder monopolizado do Estado e da Igreja de divulgar versões uniformizadas da verdade. Cada congregação individual assumia um vigoroso papel na particularização de suas próprias paróquias através do debate dos membros leigos, não através da centralização inerente ao pronunciamento de uma autoridade exterior. Cada congregação individual assumia a responsabilidade de resolver seus próprios problemas — quer fossem de educação, economia ou doutrina — em vez de submetê-los à antiga autoridade da Inglaterra ou à nova aristocracia dos especialistas.

2 Nome dado à região nordeste do país, composta pelos estados de Connecticut, Maine, Massachusetts, New Hampshire, Rhode Island e Vermont. No período colonial, foi povoada pelos puritanos, protestantes que se opunham à Igreja Anglicana. Alguns deles decidiram viver sua fé na América recém-descoberta, nomeando a colônia "a Nova Inglaterra". Os puritanos tinham valores religiosos mais rígidos em relação a outras colônias, e tinham grande apreço pela formação intelectual de seus habitantes. A Nova Inglaterra exerceu um papel central na formação da nação e protagonizou a vitória na Guerra Civil contra os sulistas — NT.

No outono do ano passado, palestrei na cidade de Dedham, em uma igreja construída em 1638, apenas nove anos depois da chegada dos não-conformistas[3] a Boston, a bordo do navio *Arbella*. A igreja onde palestrei era unitária-universalista,[4] mas fora originalmente congregacional.[5] Torre branca, notavelmente simples, com linhas elegantes — a simplicidade e a retidão da arquitetura das igrejas congregacionais são absolutamente inconfundíveis, marcantes e uniformes. Talvez você saiba — talvez não — que o tipo de crença que condizia com tal estilo de arquitetura era a religião original e exclusiva da colônia da baía de Massachusetts desde o procedimento de Salém até 1834, mais de duzentos anos de algo que, visto superficialmente, parece ser uma religião do tipo que crê que existe uma "única maneira correta". Ou você era congregacionalista ou não era nada que ousasse dizer em público, não sem o risco de ser excluído, perseguido ou até queimado numa estaca. Até aqui, isso parece ser ainda pior do que o monopólio escolar que vem nos arruinando, não?

Esses congregacionalistas protegiam tão zelosamente seu monopólio que, 170 anos atrás, quando Lyman Beecher ouviu dizer que os unitários[6] tinham saído das profundezas do inferno e estavam a caminho, ele cavalgou pelas ruas, exatamente como Paul Revere,[7] alertando: "Os unitários estão vindo! Os unitários estão vindo!". Dá para imaginar que o pastor Beecher não estava muito feliz com a sua chegada. Mas algo incrível aconteceu ao longo do

3 Protestantes que se opunham à Igreja Anglicana — NT.

4 Religião liberal que se originou na década de 1960 nos EUA pela união de unitaristas e universalistas — NT.

5 Igreja protestante em que cada congregação local é autônoma e independente para gerir as próprias questões — NT.

6 Cristãos protestantes que professam a unidade de Deus em oposição à Trindade — NT.

7 Durante o início da Guerra da Independência, em 1775, Paul Revere, ao ouvir rumores de que os britânicos desembarcariam em breve para surpreender os rebeldes, saiu a cavalo durante a madrugada avisando tropas rebeldes da possível chegada, gritando "Os britânicos estão vindo! Os britânicos estão vindo!", evento que foi imortalizado pela literatura americana — NT.

século seguinte. Os congregacionalistas lentamente mudaram de opinião *sem terem sido obrigados a fazê-lo*. Ao final do século XIX, os unitários eram bem respeitados em toda a Nova Inglaterra.

A maioria das pessoas vê a Nova Inglaterra do período colonial como símbolo do maior período de conformidade que este país já viu. Mas a natureza do congregacionalismo oculta uma grande ironia: estruturalmente, esse modo de vida exige individualidade, não um controle rígido. Quase não há liturgia na cerimônia, e nela se enfatiza sermões a respeito das questões locais. Na prática, isso garante a *dissonância* dentro da congregação. O constante esforço em busca do entendimento que é feito por cada membro da igreja, que age como seu próprio sacerdote — seu próprio especialista —, invariavelmente leva ao progresso rumo à verdade. Por que digo isso? Bem, o que acabei de descrever é o processo que Aristóteles, Karl Marx, Thomas Hobbes e um grande número de pensadores criativos chamaram de "a dialética". O procedimento congregacional tinha raízes profundamente dialéticas, de uma maneira intensamente hostil ao pensamento hierárquico.

Planejadores centrais de qualquer período repudiam a dialética porque ela é um obstáculo à difusão eficiente de "uma única maneira correta" de se fazer as coisas. Há meio século, Bertrand Russell disse que os Estados Unidos eram o único grande país na Terra que deliberadamente evitava ensinar as suas crianças a pensar dialeticamente. Estava, evidentemente, falando dos Estados Unidos do século XXI, a terra da escolarização governamental compulsória, e não da Nova Inglaterra na época congregacional. Você já se perguntou como os "ianques"[8] ganharam essa antiga reputação de teimosos, geniosos e dotados de um detalhismo perspicaz? Agora você sabe. Roger Williams tinha a clareza das pessoas de sua época e reconheceu a inevitável conexão entre dissonância e qualidade de vida. Não se pode ter um sem o outro.

Muitos estudos recentes revelam que no século XVII as cidades de Massachusetts não eram nada uniformes, mas sim laboratórios de escolha e estilo locais. Cada cidade tinha uma considerável flexibilidade para desviar-se do que teria sido o domínio

8 *Yankee*, em inglês: refere-se às pessoas da Nova Inglaterra ou, mais genericamente, às pessoas dos estados do norte — NT.

de um governo central. A cidade de Dedham, onde palestrei no outono passado, foi originalmente colonizada por povos da Ânglia Oriental, na Inglaterra, um lugar que favorecia a propriedade privada e a escolha individual. Rapidamente, as instituições da Ânglia Oriental também se estabeleceram no Novo Mundo. Por outro lado, Sudbury, a cidade ao lado de Dedham, foi povoada por colonos de origem celta e saxônica, que tradicionalmente compartilhavam o seu trabalho. Assim como fizeram na Bretanha, eles compartilhavam terrenos abertos na América. No Massachusetts colonial, portanto, havia uma tensão criativa entre a cultura comum da região e a cultura da vila local. Tal como a tensão na música ou na poesia entre um padrão regular e variações criativas que se originam dele, essa tensão entre as cidades pequenas e entre as congregações e dentro de cada congregação individual produzia uma admirável energia, uma peculiaridade fértil e idiossincrática que caracterizava o gênio particular que distinguia o Massachusetts colonial.

Agora, eu gostaria que examinássemos algo aparentemente constrangedor da vida civil da Nova Inglaterra. Todavia, paradoxalmente, é algo que oculta um grande poder, algo que os engenheiros sociais que construíram e mantém nossas escolas monopolizadas pelo governo são forçados a ignorar: *as cidades podiam excluir as pessoas de quem não gostavam*! As pessoas podiam *escolher* com quem queriam trabalhar, se organizar em um currículo vivo que se adequava a elas. As palavras do primeiro estatuto de Dedham definem esse sentimento perfeitamente: os primeiros colonos queriam (e de fato conseguiram) excluir "as pessoas cujos temperamentos não se adéqüem a nós, cujo convívio nos será nocivo". Portanto, curiosamente, essas primeiras cidades funcionavam como *clubes* ou faculdades seletivas, tal como o MIT ou Harvard funcionam hoje, limitando as diferenças humanas a uma variedade que se pode administrar humanamente. Se considerarmos as gigantescas tensões que, invariavelmente, emanam dos processos dialéticos — nos quais todas as pessoas são seus próprios sacerdotes e seus mestres supremos — é fácil entender por que uma sociedade congregacional precisa agir dessa maneira. Se é necessário aceitar todos, independentemente do

quão hostis possam ser à sua própria personalidade, filosofia ou missão, então a gestão é rapidamente paralisada por discordâncias fatais. As causas e propósitos comuns que definem os melhores vínculos humanos seriam, desse modo, reduzidos àquelas empreitadas inócuas que não têm nenhuma dimensão política, se é que essas existem.

É uma distinção sutil: viver dialeticamente como os habitantes da Nova Inglaterra produz conquistas espetaculares e estimula qualidades fortes do caráter e do intelecto dos indivíduos, mas é também algo impossível de se administrar quando toda a variedade de seres humanos é colocada junta ao acaso ou por obrigação, como é o caso da vida escolar monopolizada pelo governo. Em lugares como esses, para se evitar o caos, a administração deve, custe o que custar, buscar fazer com que tudo — tempo, espaço, textos e procedimentos — seja o mais uniforme possível. Os gregos tinham uma história sobre um homem que fazia exatamente isso. Seu nome era Procusto. Ele amputava ou esticava os viajantes para que coubessem em sua cama de hóspedes. O sistema funcionava perfeitamente, mas acabava com o viajante.

Esses habitantes da Nova Inglaterra inventaram um sistema em que quem quisesse viver e trabalhar em conjunto podia fazê-lo. E toda a região parecia prosperar maravilhosamente bem, material, intelectual e socialmente. É quase como se, ao cuidar de sua própria vida, você passasse a, magicamente, ter êxito em cuidar da vida pública também. Os hábitos de autoconfiança, respeito próprio, coragem, democracia e lealdade local produziam bons cidadãos. É claro que hoje em dia as escolas monopolizadas pelo governo têm um projeto completamente diferente. As pessoas são recolhidas, quer queiram quer não, em zonas de "captação"[9] e despejadas em compartimentos conforme seus resultados em testes padronizados. Lá, são encorajadas a atuar e se comportar de acordo com as determinações de estranhos. Christopher Lasch escreveu em *The true and only heaven* [O único e verdadeiro céu]:

9 Termo utilizado para se referir à região demográfica que uma escola irá servir, ou seja, os alunos são autorizados a matricular-se em escolas específicas de acordo com o bairro onde moram — NT.

> A capacidade de lealdade é sobrecarregada — e, portanto, enfraquecida — quando ela tenta se fixar à solidariedade hipotética pela raça humana. Ela precisa se fixar a pessoas e lugares específicos, não a um ideal abstrato de diretos humanos universais. Amamos homens e mulheres particulares, não a humanidade em geral.

Isso nos mostra uma faceta do que há de errado com escolas compulsórias do tamanho de cidades da Nova Inglaterra, escolas que não permitem escolhas de currículo, filosofia ou companhia. Wendell Berry nos mostra outra faceta em uma carta escrita para o editor de uma revista:

> Não penso que o "pensamento global" seja ineficaz; penso que é impossível. Não se pode pensar sobre o que não se conhece, e ninguém conhece este planeta. Algumas pessoas sabem poucas coisas sobre pequenas partes dele [...]. As pessoas que pensam globalmente o fazem ao reduzir o globo, abstrata e estatisticamente, a quantidades. Os que o fazem mais eficientemente são os tiranos políticos e os exploradores industriais. Seus conceitos e sua ganância são abstratos e suas abstrações levam, com objetividade e simplicidade aterrorizantes, a ações que são invariavelmente destrutivas. Se você quer realizar ações boas e de preservação você deve pensar e agir localmente. O esforço de fazer boas ações desmascara o pensamento global. Não é possível fazer uma boa ação que seja global [...] uma boa ação, para ser boa, deve ser aceitável dentro daquilo que Alexander Pope chamou de "o gênio do lugar". Isso exige um conhecimento local, habilidades locais e amor local que praticamente nenhum de nós possui, e que nenhum de nós será capaz de alcançar pensando globalmente. Só é possível alcançar tais coisas através de uma fidelidade local que teríamos de manter durante várias vidas [...]. Não quero ser amado por pessoas que não conheço. Se eu fosse um planeta, pensaria exatamente igual.

Habilidades locais, conhecimento local, amor local e fidelidade local eram o que a forja do congregacionalismo na Nova Inglaterra produzia de melhor, mas havia também um aspecto negativo nesse localismo.

A discriminação religiosa dos primórdios da Nova Inglaterra era uma forma de garantir harmonia local suficiente para que uma comunidade de pessoas que se adequavam umas às outras

pudesse se formar compartilhando uma visão comum. Eis uma cena de trezentos anos atrás, ocorrida na cidade de Dedham, Massachusetts, que poderia ter sido testemunhada da mesma igreja onde palestrei: três mulheres *quakers*[10] foram despidas até a cintura e chicoteadas durante o percurso de toda a cidade, amarradas à traseira de uma carroça. Seria um eufemismo dizer que tal tratamento evidenciava o fato de que os ideais *quakers* não eram um dos que se adequavam a Dedham. Porém, nesse sentido, tampouco se adequavam os ideais presbiterianos. O próprio John Milton escreveu que "o novo presbítero é apenas uma versão aumentada do antigo padre", e assim todos os presbiterianos foram expulsos para as regiões inexploradas de Nova Jersey, onde fundaram Princeton. Evidentemente, era igualmente perigoso para sua saúde ser católico em Dedham, ou nivelador, ou escavador ou huterista.[11] Desse modo abominável, Dedham pôde desfrutar de 234 anos de pureza religiosa antes de seu monopólio congregacionalista se romper.

Bem, o que tudo isso significa? Apenas isto: o aspecto negativo do poder de escolha local é muito fácil de se enxergar e inclusive muito fácil de se prever. O exemplo de Dedham no período colonial ilustra isso. Mas a questão toda é bem mais complicada do que apenas dar uma nota vermelha para a descriminação religiosa ou para qualquer outro tipo de escolha social que prescreva e limite um tipo específico de vínculo humano. Por exemplo, onde poderíamos começar a buscar por uma explicação para o modo como essas pessoas passaram gradualmente a ser mais tolerantes e a aceitar todas as formas de religião? Mudaram tanto seus costumes conservadores a ponto de Massachusetts ganhar a reputação nacional de ser o estado mais liberal do país. É uma reviravolta e tanto, difícil de se explicar, dada a ausência de coação, intimidação ou uma legislação fomentadora. Como Dedham e o

10 *Quakers*, ou Sociedade Religiosa dos Amigos, são grupos cristãos derivados do protestantismo britânico que defendiam a simplicidade e se opunham à organização clerical — NT.

11 Niveladores: um partido político republicano do período da Guerra Civil inglesa; escavadores, ou verdadeiros niveladores: um grupo de protestantes ingleses radicais; huteristas: grupo cristão anabatista — NT.

restante daquelas cidades *ensinaram a si mesmas* a reformar-se, sem especialistas obrigando-as a fazê-lo e sem intervenção central? Lembrem-se: eles apenas permitiam que adeptos de uma única religião votassem. Mas eles mudaram! E ninguém os forçou a mudar! Algo misterioso dentro da estrutura do congregacionalismo fez com que abandonassem parte da exclusividade que a adesão ao dogma bíblico predominante havia lhes ensinado.

Estou certo de que um grande fator foi o poder de escolha local quase ilimitado. Mas que conseguia corrigir a si mesmo. Como as igrejas locais não se uniam para apresentar uma ortodoxia institucional que homogeneizasse todas as cidades — como as escolas monopolizadas pelo governo hoje fazem —, equívocos em uma igreja poderiam ser corrigidos por acertos em outra. Contanto que as pessoas tivessem a opção de serem ativas no processo de votação, o livre mercado puniria erros severos ao esvaziar uma congregação, assim como boas congregações seriam recompensadas estando sempre cheias. E mesmo que pessoas corrompidas fossem capazes corromper toda uma cidade ou uma congregação, contanto que não houvesse nenhum mecanismo que coagisse todas as outras a se curvar, o prejuízo humano que causaria seria estritamente limitado. Somente em situações onde uma ortodoxia central é capaz de erguer-se, como em uma pirâmide, é que há um perigo concreto de um erro central prejudicar todo o resto.

Sim, é fácil identificar quais são os aspectos negativos da escolha local, e é difícil perceber o argumento mais forte a seu favor: sem ela o espírito da democracia não pode existir. Pelo fato de também haver muita tirania local, a tentação é ceder o poder a uma autoridade central em nome da justiça, para que ela, a partir de uma sede principal, administre as coisas da melhor forma para todos. É isso que um currículo nacional deveria representar para as escolas, uma maneira racional e justa de se legislar que elimine a má escolarização. Um currículo nacional jamais teria permitido que Dedham, Sudbury, Framingham ou Wellfleet se desenvolvessem da maneira como se desenvolveram. Isso teria

sido perigoso, imprevisível, conflituoso. Não. Elas teriam sido reguladas a partir de um poder central, como são as escolas hoje, mesmo sem um currículo ou padrões nacionais.

É aqui que entra a dialética. A experiência do nosso século planejado a partir de um poder central não tem sido muito boa para a maior parte das pessoas. Alguns dizem que o próprio planeta está em risco. Criam-se leis para que algumas coisas deixem de existir, como o vício em álcool e drogas ou o racismo, mas aparentemente tais coisas não desaparecem, ao contrário da exclusividade religiosa que desapareceu naturalmente na Nova Inglaterra sob um regime de escolha local. Em vez disso, as leis, ao que parece, inoculam nos maus hábitos uma força nova e virulenta. Pensem a respeito das grandes vitórias progressistas conquistadas nos tribunais porque os engenheiros sociais não foram capazes de construir um consenso popular ou porque não estavam dispostos a esperar: ações afirmativas, o fim da segregação racial, restrições em imagens com conteúdo sexual explícito expostas em bancas de jornais, várias questões relacionadas aos direitos das mulheres, etc. Essas vitórias são a favor dos grupos que os tribunais buscavam proteger? Essas vitórias possuem o mesmo valor que teriam caso tivessem sido conquistadas através da mudança do consenso social? Por exemplo, a condição dos americanos negros parece, em muitos aspectos, estar pior hoje do que em 1960. Além disso, parece haver uma perversidade generalizada, inclusive na escola, que inunda com desprezo e descaso qualquer tentativa de auxiliar os descendentes da escravidão. O problema das mulheres é um pouco mais difícil de se perceber, mas, se pudermos considerar como indicador o súbito crescimento das taxas de suicídio, doenças cardíacas, doenças emocionais, esterilidade e outras patologias, a admissão em massa das mulheres em um mercado de trabalho unissex não é um benefício incontestável. Além disso, há evidências preocupantes de que em 1990 a renda de *casais* em que ambos trabalham tem um poder de compra muito pouco maior do que a renda média de um homem trabalhador em 1910. Na prática, hoje se compra dois trabalhadores pelo preço de um — um desdobramento que Adam Smith ou David Ricardo teriam previsto. E um custo social invisível

de tudo isso tem sido a destruição da vida familiar, o fim do lar como um santuário ou refúgio, e o desnorteamento das crianças que, desde a infância, têm sido criadas por estranhos.

A intimidação legal central produz o resultado social que ela promete? Há não muito tempo, os narcóticos eram lícitos nos Estados Unidos. Embora tenham sempre sido um inconveniente nocivo, nunca foram uma epidemia até que passasse a existir uma legislação proibindo seu uso. Seria possível que, ao *obrigar* as pessoas a fazer algo, asseguramos que elas o farão precariamente, de má vontade ou indiferentemente, a menos que se esteja, assim como o exército, disposto a suspender grande parte de seus direitos humanos e utilizar qualquer meio de intimidação necessário? E se esta for a única maneira pela qual a obrigação produz resultados, qual é o valor *humano* de usá-la se ela diminui a qualidade da vida humana?

A legislação atual proíbe muitas escolhas no âmbito da educação, consagrando uma burocracia exclusiva a professores e administradores certificados e literalmente centenas de agências invisíveis necessárias à manutenção da instituição da escolarização monopolizada pelo governo. Desafiando as lições do mercado, esse monumento megalítico psicótico tem se tornado cada vez mais poderoso, mesmo tendo uma história marcada por fracassos monumentais na educação. Ele só é capaz de sobreviver porque emprega a força policial do Estado para preencher suas ocas salas de aula. Ele proíbe a escolha local e a variedade e, devido a essa proibição, produz um efeito horrendo na estrutura moral da nação. O efeito que a proibição nacional do álcool por meio da legislação teve na coesão social e nos valores comuns é um exemplo concreto recente demais para ser esquecido — assim espero.[12] E, em comparação com as proibições que a escolarização monopolizada pelo governo impõe às crianças e às famílias de uma nação, a proibição do álcool é apenas um episódio irrelevante. Ao impedir o livre mercado na área da educação, um grupo de engenheiros sociais, apoiados pelas indústrias que lucram com a escolarização compulsória — faculdades de licenciatura, editoras

12 Referência à proibição de produção e consumo de álcool em todo o território americano que durou de 1920 a 1933 — NT.

de livros didáticos, fornecedores de materiais e outros — assegura que a maior parte das crianças não terá uma educação, embora elas possam muito bem ser bastante escolarizadas.

Dissociado da religião, o princípio congregacional é uma força psicológica que impulsiona indivíduos a atingir seu potencial máximo trabalhando em grupos pequenos compostos por pessoas com quem se sentem em harmonia. Se você ponderar sobre isso, irá perguntar-se que propósito é atingido ao se fazer as coisas de outra forma. Os congregacionalistas compreenderam profundamente que coisas boas acontecem com o espírito humano *quando ele é deixado a sós.*

A respeito dessa hipótese extraordinária — de que o melhor é deixar as pessoas a sós para que desenvolvam seu próprio destino —, a melhor prova que posso oferecer são os aspectos sociológicos da minha presença como palestrante em Dedham no ano passado. Em uma comunidade que chicoteou mulheres *quakers* seminuas pela cidade, lá estava eu — um católico, com uma esposa presbiteriana escocesa, acompanhado por meu grande amigo Roland, meio pagão, meio judeu — em uma igreja unitária-universalista que já foi um dia congregacionalista. Não foi nenhuma legislação de Massachusetts que tornou isso possível, tampouco um pronunciamento da Suprema Corte. As pessoas aprenderam a conviver em Dedham porque, durante trezentos anos, permitiu-se que fizessem escolhas reais, inclusive a escolha de cometer seus próprios erros. Todos aprenderam uma maneira de lidar com a diferença melhor do que a exclusão porque tiveram tempo para refletir e lidar com isso — um tempo medido em gerações.

Porém, se tivessem sido *obrigados* a mudar, obrigados, assim como outros imigrantes foram obrigados a mudar seus comportamentos e abandonar suas culturas em escolas compulsórias criadas para esse propósito, creio que isto é o que teria acontecido: alguns *aparentariam* ter mudado, mas nutririam um ressentimento tão poderoso por terem sidos privados de escolhas que, de alguma forma, uma vingança à altura se desenvolveria. No grupo privado de escolha, de hábitos, da família e de raízes, muitos teriam reagido de várias formas a essas pressões sociais, teriam enlouquecido silenciosamente ou teriam tornado-se

pessoas simplificadas, talvez aptas para carregar pedras para construir a pirâmide de alguém, ou assistir às fantasias simplificadas da televisão, porém aptas para quase nada mais.

Embora ainda mantenhamos esse discurso a favor da escolha local desde o período congregacional, nossas escolas são planejadas a partir de um poder central e já seguem um currículo nacional determinado pela indústria editorial de livros didáticos e pela formação padronizada de professores. É bastante óbvio que as escolas fracassaram imensamente em dar aos nossos filhos a educação que queremos para eles, ou a individualidade que queremos, ou de corresponder ao sonho de uma sociedade democrática e sem classes que ainda desejamos. O que nos falta compreender é a lógica desse fracasso. Ao permitir as imposições de poderes centrais que estão muito além do nosso controle, falhamos inúmeras vezes em compreender a lição do princípio congregacional: *as pessoas não estão completas a menos que se unam voluntariamente* em grupos de almas em harmonia. A união em busca de sonhos individuais, familiares e comunitários que sejam consistentes com sua própria humanidade é o que as tornam completas. Apenas escravos são reunidos por outras pessoas. E esses sonhos precisam ser definidos localmente, pois pôr em prática qualquer ambição maior sem esse alicerce significa perder o contato com as coisas que dão sentido à vida: individualidade, família, amigos, trabalho e uma comunidade íntima.

Parece-me que há duas maneiras "oficiais" de se enxergar o estado atual da educação nos Estados Unidos, ambas equivocadas. Na primeira, concebemos a questão como um problema de engenharia que pode ser submetido a uma abordagem instrumental pragmática. A partir desse ponto de vista, há simplesmente uma maneira certa e uma errada de escolarização, nunca as milhares de possibilidades individuais e particulares que os congregacionalistas da Nova Inglaterra defenderiam que existe. Na segunda, enxergamos a educação como um personagem em uma eterna trama judicial, uma trama em que perseguimos os vilões que

impediram que nossas crianças aprendessem. Professores ruins, livros didáticos fracos, administradores incompetentes, políticos maus, pais mal preparados, crianças ruins — precisamos encontrar os vilões, quem quer que sejam, indiciá-los, intimá-los, processá-los, quem sabe até executá-los! Aí, então, tudo ficará bem.

A partir dessas duas maneiras equivocadas de se olhar para a educação surgiram enormes indústrias que afirmam deter o poder de livrar a educação em massa de seus conflitos e demônios em troca de riquezas. No carnaval dessa mentalidade mágica entrou um desfile de caçadores de lucros: analistas, consultores, pesquisadores, instituições acadêmicas, escritores, conselheiros, colunistas, conselhos de material didático, diretorias de distritos escolares, empresas de aplicação de exames, jornalistas, faculdades de licenciaturas, secretarias estaduais de educação, monitores, coordenadores, fabricantes, professores e administradores certificados, programas de televisão e hordas de empresas relacionadas às escolas — todos parasitas do monopólio estatal sobre o conceito de escola.

Para muitos de nós, o maior apelo da engenharia social e da demonologia anti-social é que ambas, no fundo, prometem uma solução rápida. Este sempre foi o lado sombrio do sonho americano: a busca por um caminho mais fácil, uma crença em magia. A infinita marcha de promessas que constituem o cerne da publicidade americana — um dos maiores empreendimentos da nossa nação — é uma prova da base supersticiosa que existe desde a fundação desta nação, e que foi institucionalizada pelo mercado publicitário. Dinheiro fácil, saúde fácil, beleza fácil, educação fácil — desde que saibamos o feitiço correto. Por trás de toda essa magia, oculta-se a imagem das pessoas como um maquinário que pode ser construído e reformado. Esse é o nosso legado calvinista nos chamando ao longo dos séculos, dizendo que o mundo e toda sua variedade viva são apenas máquinas, não tão difíceis de se ajustar se deixarmos o sentimentalismo de lado e executarmos os vilões, simbolicamente ou com fogueiras de verdade, a depender do século. Para a maioria, a reforma escolar é um engenheiro

escolhendo a ferramenta correta ou Perry Mason[13] encontrando a pista necessária para incriminar o verdadeiro criminoso.

Em última instância, como refletimos sobre os problemas sociais depende da nossa filosofia acerca da natureza humana: o que pensamos que as pessoas são, do que são capazes de fazer, quais podem ser os propósitos da existência humana, caso acharmos que existam. Se as pessoas são máquinas, logo a escola só pode ser um método de tornar essas máquinas mais confiáveis. A lógica das máquinas dita que as peças devem ser uniformes e intercambiáveis e as operações devem ser rápidas, previsíveis e econômicas. Por acaso isso se parece com as escolas que você freqüentou ou seus filhos freqüentam? A Guerra Civil infelizmente demonstrou, sem deixar sombra de dúvida, a utilidade financeira e social do controle rígido. Porém, embora a visão de que as pessoas são máquinas já existisse há milhares de anos, seu reinado só se efetivou a partir do fim da Primeira Guerra Mundial.

A educação americana ensina, através de sua metodologia, que as pessoas são máquinas. Sinais tocam, circuitos abrem e fecham, a energia flui ou é interrompida, qualidades são reduzidas a um sistema numérico, um plano é seguido sem que as peças do mecanismo saibam nada sobre ele. O mexicano Octavio Paz, ganhador do Prêmio Nobel de Literatura de 1990, tem isso a dizer sobre nossas escolas:

> No sistema norte-americano, homens e mulheres são submetidos desde a infância a um processo inexorável. Alguns princípios incutidos em fórmulas breves são incessantemente repetidos pela imprensa, rádio, televisão, igrejas e especialmente escolas. Uma pessoa aprisionada dentro de tais esquemas é como uma planta em um vaso pequeno demais para ela. Não se pode crescer

13 Personagem ficcional, presente em romances e contos de Erle Stanley Gardner. Em suas histórias, o advogado, que defende pessoas erroneamente acusadas de assassinatos, freqüentemente descobre as pistas que incriminam o verdadeiro culpado e que levam à sua confissão — NT.

ou amadurecer. É inevitável que esse tipo de conspiração provoque rebeliões individuais violentas.

Não podemos crescer ou amadurecer, como plantas em vasos pequenos demais. Somos viciados em dependência. Na atual crise nacional de maturidade, aparentemente estamos esperando o professor nos dizer o que fazer, mas o professor nunca aparece. Pontes caem, homens e mulheres dormem nas ruas, banqueiros trapaceiam, a boa vontade decai, os familiares traem uns aos outros, a mentira é institucionalizada no governo — corrupção, humilhação, patologias e sensacionalismo estão por toda parte. Nenhuma escola tem um currículo que proporcionará uma solução rápida.

Os antigos congregacionalistas conseguiriam rapidamente compreender o motivo pelo qual sociedades piramidais — tal como esta que nosso monopólio escolar sustenta — sempre resultam em apatia e desorganização. Em seu núcleo, são fundamentadas na mentira de que há uma "única maneira correta" nas questões humanas e que sempre devemos ceder aos especialistas a condução da empreitada da educação. É mentira porque as dinâmicas mutáveis do tempo, da situação e da localidade tornam as especialidades irrelevantes e obsoletas logo após sua validação.

A escolarização monopolizada é a principal instituição de instrução da sociedade-colméia. Ela certifica especialistas permanentes que gozam dos privilégios de um status que não é embasado nos resultados que produzem. Uma vez alcançados esses privilégios, não se abre mão deles voluntariamente. Por isso, formou-se todo um aparato de privilégio que é inatingível pela mudança. Mesmo com as críticas mais severas, ele é cada vez maior e mais perigoso, pois ele nutre peças importantes do nosso sistema político e econômico. No sentido mais literal, eles são impossíveis de se reformar porque deixaram de ser humanos, tendo se transformado em estruturas abstratas excepcionalmente eficazes, independentes de mecanismos de sobrevivência permanentes controlados por humanos. Este não é um demônio que se

pode combater como fez Daniel Webster,[14] mas um que se pode matar de fome, ao privá-lo de vítimas.

A escolarização monopolizada é a principal causa da nossa perda de identidade nacional e individual. Por ter institucionalizado a divisão de classes sociais e por ter atuado como um agente de um sistema de castas, ela é avessa aos nossos mitos fundadores e à realidade do nosso período de fundação. Sua força emana de muitos grupos — a corrente histórica anti-crianças e anti-famílias é um deles — mas seu maior poder vem do fato de ser um complemento natural do nosso tipo de economia comercial que requer consumidores permanentemente insatisfeitos.

Está na hora de parar. Esse sistema não funciona e ele é uma das causas do atual colapso do nosso mundo. Independentemente de quantos remendos se faça, a máquina escolar não produzirá pessoas educadas. *Educação e escolarização são, como todos testemunhamos, termos mutuamente excludentes.* Em 1930, há longos sessenta anos, Thomas Briggs, ao dar sua palestra *Inglis* em Harvard, fez a acusação de que "o enorme investimento da nação no ensino secundário não apresentou nenhum resultado respeitável". Duas décadas depois, em 1951, uma pesquisa feita com trinta mil alunos em Los Angeles descobriu que 75% dos alunos do oitavo ano não sabiam encontrar o Oceano Atlântico em um mapa e que a maioria deles não sabia calcular 50% de 36. Da minha perspectiva pessoal, sirvo de testemunha de que a situação, certamente, não está melhor hoje.

Que diabos está acontecendo? Qualquer debate genuíno teria de lidar com o fracasso uniforme de todo tipo de escola monopolizada pelo governo. Aliado à televisão, o poder destrutivo da escolarização é estarrecedor e totalmente fora de controle. A instituição da televisão, muito semelhante à estrutura da escola-

14 Referência ao conto *O Diabo e Daniel Webster*, de Stephen Vincent Benét, em que um fazendeiro vende sua alma ao diabo e, ao final, pede para Daniel Webster, uma versão ficcional do político americano, defendê-lo — NT.

rização em massa, expandiu-se com tanta eficiência que todas as antigas rotas de escape foram obstruídas. Destruímos a mente e a personalidade das crianças da nação ao nos apoderarmos de sua juventude e eliminarmos seu poder de escolha. Pagaremos por esse crime um preço caríssimo em perda de humanidade por mais um século, mesmo que se encontre uma maneira de inverter a pirâmide. Livrarmo-nos desse monopólio é o começo de uma resposta.

O que pode ser feito? Observe Dedham, Sudbury, Marblehead e Provincetown, todas diferentes, porém todas capazes de satisfazer as necessidades de suas comunidades. Abandone as soluções nacionais e considere as comunidades familiares como laboratórios bem-sucedidos. Voltemo-nos para dentro de nós mesmos, até dominarmos a primeira diretiva de qualquer filosofia que seja digna desse nome: "Conhece-te a ti mesmo". Entenda que comunidades bem-sucedidas conhecem a verdade da máxima "bons muros fazem bons vizinhos", enquanto são, ao mesmo tempo, capazes de reconhecer, respeitar, compreender, valorizar e aprender com as diferenças uns dos outros.

Busque respostas no princípio congregacionalista. Incentive e subsidie a experimentação. Confie que as crianças e as famílias sabem o que é melhor para elas. Acabe com a segregação das crianças e dos idosos em complexos trancafiados. Envolva toda a comunidade na educação dos jovens: empresas, instituições, idosos, famílias inteiras. Procure soluções locais e sempre prefira uma solução pessoal a uma corporativa. Não é necessário temer pelas conseqüências educacionais: ler, escrever e aritmética não são coisas tão difíceis de se ensinar se você se empenhar em enxergar que a obrigatoriedade e a agenda escolar não criam atalhos para o compromisso que cada indivíduo tem consigo mesmo de aprendê-las. Há consideráveis evidências de que menos de cem horas são suficientes para que uma pessoa se torne completamente alfabetizada e autodidata. Não se desespere com as táticas de intimidação para que você se renda e entregue seus filhos aos especialistas.

Penso que o ensino deve deixar de ser uma profissão certificada o mais rápido possível. O fato de especialistas em ensino, como

eu, serem considerados necessários para a aprendizagem é uma fraude e um golpe. Olhe ao seu redor: o resultado da formação de professores em faculdades de licenciatura está nas escolas que você vê. Permitam que qualquer pessoa que quiser ensinar ensine. Devolvam às famílias o dinheiro de seus impostos e deixe que escolham — quem poderia escolher melhor se os meios de comparação estivessem disponíveis? Restitua o sistema congregacional ao incentivar a competição em um modelo de livre mercado verdadeiramente não manipulado — dessa forma, a dialética social pode voltar à vida. Confie nas famílias, nas vizinhanças e nos indivíduos para que interpretem esta importante questão: "Para que serve a educação?". Se alguns a responderem de forma diferente da sua, isso realmente não cabe a você, e não deveria ser um problema seu. Nosso tipo de escolarização deliberadamente escondeu o fato de que essa questão precisa ser formulada e ponderada, e não apenas considerada respondida, para que possamos cultivar algo que vá além de uma caricatura de democracia. É ilegítimo que um especialista responda essa pergunta por você. Foi a nossa confiança no nosso próprio potencial que nos ajudou a fundar bons alicerces no período colonial. Estou certo de que a estrutura que construímos naquela época ainda guarda um potencial poderoso. Vamos usá-lo novamente e criar uma solução verdadeiramente americana para o assombroso pesadelo da escola.

Posfácio à edição de décimo aniversário

Saudações! Enquanto estou aqui sentado, pensando em algo para escrever que possa expressar o efeito que *Emburrecimento programado* continua a ter na minha vida e nas vidas de outras pessoas, meu apartamento de seis cômodos em Manhattan (e também minha fazenda de 128 acres no norte do estado) está tomado por mensagens de *fax*, cartas, *e-mails*, notas e manuscritos, todos relacionados a algum aspecto do caldeirão institucional que comecei a remexer com a publicação deste livro.

Eu mal sou digno das palavras com que meus correspondentes me honram: "Obrigado por sua dedicação à tarefa de desvendar essa praga. Estou chorando de alegria e de raiva". Um ex-professor disse: "Este livro uniu muitas pontas soltas que eu percebia intuitivamente, mas não era capaz de identificar. Comprei doze cópias, distribuí para muitos amigos e colegas de trabalho. Por causa do seu livro, uma dessas famílias tomou a decisão de educar os filhos em casa, e muitas outras estão considerando fazer o mesmo". Ao longo dos anos, recebi cerca de mil cartas como essa, de todo o mundo, relacionando a decisão de educar os filhos em casa a um encontro ao acaso com *Emburrecimento programado*. De Cuajimalpa, México, veio esta: "Eu rejeitava a idéia da minha

esposa de educar nossas filhas em casa até ler seu livro. Que impacto ele teve na minha vida! Agora estou feliz em ver o rápido desenvolvimento das minhas filhas dentro do ambiente amoroso da nossa casa".

É, portanto, a falsa modéstia que me obriga a dizer que dificilmente sou digno desses elogios? Na verdade, não, pois só eu sei que muito pouco da elaboração desse livro se deve a mim, conscientemente. Sinceramente, ele deveria ser visto como um livro que escreveu a si mesmo, me usando como seu escriba e confessor.

Ao longo da década desde que *Emburrecimento programado* veio à luz pela primeira vez, quinze mil de seus leitores se deram ao trabalho de compartilhar comigo suas reações às idéias do livro e, com seus próprios relatos, expandir minhas percepções em relação à deplorável realidade da escolarização obrigatória. Esses relatos eram uma vertiginosa, extenuante, elucidativa e revigorante torrente de protestos — indignação destilada ao longo de muitos anos de confinamento, limitação e humilhação, anos de intimidação, lutando por prêmios que não são dignos de serem ganhados, de oportunidades perdidas, de relacionamentos arruinados, geralmente com os próprios pais, família, vizinhos, amigos e consigo mesmo, que quase chegou ao ponto, em alguns momentos, de me sufocar com tanto sofrimento.

Eu consegui responder a uma pequena parcela dessas comunicações, embora sua presença acumulativa e o recebimento constante, ano após ano, deixem claro o quão abrangente é o dano que a escolarização institucional inflige — e o quão cruelmente conscientes suas vítimas estão das coisas que ela fez com que perdessem, sendo a mais grave o autoconhecimento, juntamente, talvez, com a capacidade de amar plenamente. *Emburrecimento programado* tem sido o catalisador que traz à tona memórias enterradas: ele faz com que milhares de homens e mulheres relembrem dos momentos em que estavam se esforçando para serem eles mesmos, para então serem fragmentados em função de um destino mais cruel, através de sinais, insultos e testes padronizados. Essa maioria — que, se não fosse pelo encontro com este li-

vro, permaneceria em silêncio — queria que ao menos uma outra pessoa soubesse o quanto foram injustiçadas.

Como me ocorreu escrever *Emburrecimento programado*? Quando ganhei pela primeira vez o prêmio "Professor do Ano", em 1990, pretendia não fazer nada na cerimônia, exceto agradecer ao apresentador e acenar para minha filha na platéia ou, se na hora eu tivesse coragem, chamá-la ao palco para um abraço público (eu tive, e chamei). Porém, na noite anterior à cerimônia, um ex-aluno, de muitos anos antes, me ligou para me parabenizar. Ele me perguntou, casualmente, sobre o que eu pretendia falar.

Falar? Eu quis corrigi-lo — ao menos foi o que pensei. Eu disse: "Ninguém quer ouvir um professor de escola pública dar um discurso". Não haveria nenhuma fala.

— Mas você *tem* que fazer um discurso — ele exigiu. — Você tem que falar por mim, pela Wendy, pela Amy, pelo Bruce, pelo Tamir, pela Janet, Jane, Jill, Andy; por todas as suas turmas de todos esses anos. Você tem que retratar o que tudo aquilo significou.

— Ninguém vai me ouvir — eu disse.

— Eu vou — disse ele.

E foi assim que "A escola psicopata" foi escrito, num entusiasmado fervor regado a café madrugada adentro. Como eu já imaginava, os diretores do distrito escolar (que se opunham ativamente a mim) que me entregaram a placa comemorativa em uma escola no Harlem na noite seguinte não ouviram e tampouco comentaram minhas palavras. Mas, nos seis meses seguintes, recebi centenas de pedidos para que eu reimprimisse o texto. Parte dele foi inclusive inserida no *Congressional record*[1] pelo senador Bob Kerrey, de Nebraska.

"A escola psicopata", o ensaio central deste livro, lida com uma série de padrões patológicos que notei nas crianças que freqüentam a escola ao longo dos anos, tanto as ricas quanto as pobres. A rápida disseminação do meu discurso por todo o país, por boca a boca e por pequenos periódicos, levou rapidamente a pedidos de

1 São como atas dos debates no Congresso americano, que, ao fim das sessões, são compilados e publicados oficialmente — NT.

explicação de quais mecanismos poderiam estar por trás de tais patologias.

Foi um valioso desafio, um embate que me tomou um ano e meio para chegar a uma resposta. Bem a tempo para a cerimônia em Albany — na qual fui nomeado professor do ano do estado de Nova York em 1991 — comecei a enxergar claramente qual era minha participação no crime. Portanto, partes de "O professor de sete lições" incluem o meu discurso diante do secretário de educação do estado — e, pouco tempo depois, esse discurso também foi reimpresso em centenas de periódicos, colunas e revistas de educação domiciliar. Ambas as falas foram concluídas no último minuto, escrevê-las foi uma árdua tarefa, e não surgiram a partir de nenhum processo de intelecção que me fosse familiar. "Brotaram" das pontas dos meus dedos nas primeiras horas da manhã, surpreendendo a mim tanto quanto surpreenderam o meu público.

Dar essas palestras (e houve outras, cada uma delas é um capítulo deste livro) levou diretamente a outro fenômeno, que desafiou algumas das minhas mais estimadas pressuposições. Recebi incontáveis convites para palestrar para grupos tão distintos que, se fossem reunidos em uma sala, certamente matariam uns aos outros! Basta dizer que, de uma hora para outra, um sujeito de Monongahela, na Pensilvânia, que passou a maior parte da vida adulta falando com crianças de treze anos de idade se viu palestrando na Casa Branca do oeste,[2] no antigo edifício do Senado, no Cato Institute, no Nashville Center for the Arts, no "Colóquio dos engenheiros" do Centro Espacial da NASA, na Apple Computers, no Eagle Forum, na United Technologies Corporation, na comunidade The Farm e também diante de agências governamentais em Singapura, Kuala Lumpur, Bogotá e em muitos outros lugares — suficientes para somar um total de quase dois milhões e meio de quilômetros viajados nos últimos dez anos.

Embora eu tenha alterado a roupagem retórica para se adequar aos variados públicos e situações, minha mensagem central era (e ainda é) que a escolarização institucional imposta é absolu-

2 Referência a "La Casa Pacifica", a mansão californiana onde Nixon viveu e de onde governou o país durante seu mandato — NT.

tamente irreformável porque ela já é um sucesso absoluto! Ela faz, brilhantemente, exatamente aquilo que foi projetada para fazer, ou seja, ser o componente "educacional" de uma economia de produção em massa centralizada, gerida a partir de alguns poucos centros de comando. Esse tipo de economia tem necessidades urgentes: para funcionar, necessita de um tipo específico de "recurso humano", particularmente um que seja condicionado a definir-se pela aquisição de objetos, por possuir "coisas", pela avaliação de tudo através da perspectiva de conforto, segurança física e status.

As escolas são um excelente mecanismo para condicionar as gerações mais jovens a aceitar o controle total, para impor à maioria de nós uma espécie de infantilidade perpétua, em defesa dos interesses do gerenciamento científico. Para que haja um controle eficiente, deve haver pessoas incompletas para serem controladas, porque pessoas completas, ou aqueles que aspiram à completude, rejeitam uma tutela estendida. É impossível crescer sob um controle total, quer seja um controle total *de qualidade* ou de qualquer outro tipo. No entanto, para sobreviver, as economias de produção em massa centralizadas não podem exigir nada menos do que isso.

O capítulo "O esverdeado Monongahela", assim como os outros, foi escrito em resposta às constantes perguntas dos meus ouvintes a respeito de quem eu era e de como eu passei a pensar desta maneira. Há nele um objetivo oculto, que agora estou disposto a revelar: eu pretendia mostrar a todas as pessoas que carregam cicatrizes resultantes da maneira como foram criadas (sobre as quais especialistas de todo tipo inventam teorias de limitações permanentes) que a ciência "social" é majoritariamente balela — e, além do mais, uma balela perigosa. Ela existe para justificar pseudocientificamente as múltiplas subordinações que o controle moderno impõe aos controlados. Eu seria como um espelho, nos quais os outros poderiam ver suas próprias histórias refletidas e afirmadas, se pudesse demonstrar, através do meu exemplo, que me saí bem mesmo tendo nascido em uma família com gênios excêntricos que brigavam exaltadamente todos os dias; que me tornei independente, auto-suficiente e razoavelmente

dotado de princípios, mesmo levando em conta que, se as autoridades tivessem tomado conhecimento de algumas das coisas que aconteciam em nossa casa, teríamos tido grandes problemas. Através do meu próprio exemplo, esperava me tornar uma refutação viva ao culto aos especialistas autorizados que envenenou todos os aspectos de nossas liberdades. Já passou da hora de nos livrarmos disso. Esta já foi uma terra onde qualquer pessoa sã sabia como construir um abrigo, cultivar alimentos e entreter a si e aos outros. Agora fomos transformados em eternas crianças. São os arquitetos da escolarização imposta os responsáveis por isso.

Se eu encontrei uma maneira de ser útil aos jovens, atribuo esse sucesso ao acaso: ao acaso de ter nascido na família em que nasci e de ter crescido em lugar — Monongahela — onde as pessoas socavam qualquer um que se metesse demais em suas vidas. E também o atribuo ao fato de que minha criação libertária me transformou, inadvertidamente, em um sabotador de esquemas opressivos. Para que isso não soe como uma vã hipérbole, confesso que todos os dias da minha vida de professor, enquanto fazia a barba pela manhã, entoava para mim mesmo uma litania. Nela, eu prometia encontrar, naquele mesmo dia, uma maneira, mesmo que pequena, de jogar areia nas engrenagens do sistema. Algum dia escreverei sobre os pormenores, mas provavelmente sob um pseudônimo, porque os detalhes certamente resultariam em algum tempo atrás das grades! Faço este apelo a todos vocês que me perguntam sobre o que fazer em suas próprias escolas: sejam esses sabotadores, sejam pequenas gotas de água que erodem a terra árida que é a escolarização institucional imposta.

Os dois últimos ensaios do livro, "Precisamos de menos escola, não mais" e "O princípio congregacional" representam minhas tentativas de encontrar as linhas gerais de uma solução ao problema da escolarização moderna. Há muito tempo atrás, já tivemos a solução para o problema e, por isso, nos tornamos uma referência para os outros. A ascensão da sociedade industrial — com energia barata e ilimitada que promete riquezas sem precedentes, com a contrapartida de se refrear os impulsos de liberdade das pessoas comuns — encobriu os rastros dessas descobertas anteriores, mas não tão profundamente que não possam ser desenterradas,

que não possam ser ressuscitadas para tornarem-se uma bandeira a ser seguida. Leia esses ensaios sem pressa, esquecendo-se do quão amplamente a escolarização destruiu sua compreensão da natureza vital do entendimento histórico, debata com as nuances do meu raciocínio — o melhor dos Estados Unidos está no debate, não num consenso prematuro. Esses dois capítulos exploram alternativas baratas à instituição fútil que sufoca e aniquila a vida que há em nossas crianças.

Desde *Emburrecimento programado*, escrevi quatro outros livros, um deles, um poema épico ainda inédito, chamado *The adventures of Snider, the CIA Spider* [As aventuras de Snider, a aranha da CIA]. Mas *Emburrecimento programado* ainda é meu favorito, porque ele abriu meus olhos para o dano que eu causava para obter meu ganha-pão.

Ultimamente tenho tentado construir um retiro rural e uma biblioteca nos 128 acres que possuo no norte do estado de Nova York. Quero chamá-lo de "Solidão",[3] e esse nome definirá praticamente tudo sobre o lugar. Se eu não tivesse essa propriedade e não pudesse, de tempos em tempos, escapar da cacofonia da cidade de Nova York para estar somente comigo mesmo, meu espírito certamente teria perecido, minha alma teria sido mutilada a um ponto irremediável. Faltam apenas cerca de cem mil para finalizar o projeto, portanto, se ouvir falar de algum anjo, me avise. Eu gostaria de usar o primeiro Retiro Solidão para mostrar a toda cidade pequena, vila e a todo bairro de cidade grande o quão fácil e importante é proporcionar um recurso público como este — um lugar onde é possível estar somente consigo mesmo, sem cronogramas, sem uma pauta, sem palestras, sem aulas, sem recreação planejada.

Também estou armando uma confusão e tanto, tentando produzir um documentário definitivo sobre a história e as anomalias da moderna escolarização institucional imposta (e também os antídotos para ela). Faltam apenas seis ou sete milhões para esse projeto — mas o *script* está pronto, uma rede nacional de

3 *Solitude*, em inglês, que é uma palavra para "solidão" que conota prazer e relaxamento, diferentemente de *loneliness*, que conota infelicidade pela falta de amigos ou companhia — NT.

assistentes foi criada, uma equipe de produção foi organizada e uma amostra já foi feita. Imagine o documentário sobre a Guerra Civil de Ken Burns que você terá uma idéia do escopo do projeto. Por acaso, meu ex-aluno que me importunou até que eu escrevesse "A escola psicopata" — e, através dele, este livro inteiro — é um excelente cineasta; ele será o diretor.

Essas duas empreitadas são discutidas com maior profundidade no meu *website* (www.johntaylorgatto.com), no qual você, caso seja tomado pelo *daemon*,[4] também poderá me enviar seus pensamentos de tempos em tempos. Não posso prometer que responderei, porque, assim como você, estou sempre sobrecarregado, mas prometo ler cada mensagem duas vezes e pensar seriamente sobre o que você disser — e, se nossos caminhos algum dia se cruzarem, a primeira Iron City[5] é por minha conta.

Deus tenha piedade de todos nós,

JOHN TAYLOR GATTO
Oxford, Nova York,
janeiro de 2002

4 Referência ao *daemon* de Sócrates — NT.

5 Ver nota 2 da página 69 — NT.

Posfácio do editor à edição de 2005

Em 7 de abril de 2004, o jornal *Mid-Hudson Highland Post* publicou uma matéria sobre uma conferência que John Gatto deu na escola Highland High School. Intitulada “Deixaram-no sem palavras”, a reportagem trazia o subtítulo “Defensor da reforma da educação traz controvérsia a Highland”.

A matéria relata os eventos da noite de 25 de março daquele ano, quando a segunda parte da conferência de John Gatto foi cancelada pelo superintendente da educação, “após reclamações da Associação de Professores de Highland de que a palestra era muito controversa”. Alegou-se que o cancelamento foi uma resposta à apresentação de um vídeo que continha violência. Mas o ex-conselheiro estudantil Paul Jankiewicz discorda, ressaltando que nenhum dentre as dezenas de alunos com quem conversou depois da palestra foi instigado à violência. Em sua opinião, poucas pessoas que se opuseram a Gatto de fato assistiram ao vídeo. Em vez disso, “estavam seguindo instruções do sindicato dos professores, que estava incomodado com o tom da conferência”. Ele também afirmou que “o Sr. Gatto basicamente lhes disse que não estavam atendendo bem as crianças e que

era necessário dizer a verdade aos alunos, dá-los experiências de aprendizagem da vida real, e que os alunos deveriam ser responsáveis por sua própria educação. [Gatto] questionou a validade e a relevância de testes padronizados, a atmosfera prisional da escola e a falta de experiências relevantes proporcionadas aos alunos". Ele disse ainda que Gatto tinha uma importante mensagem aos pais: "Vocês têm que estar no controle da educação de seus filhos".

Chris Hart, estudante do último ano do ensino médio, elogiou a diretoria do distrito escolar por trazer Gatto para falar e disse que gostaria que mais alunos tivessem ouvido sua mensagem. A aluna do ensino médio Katie Hanley gostou da palestra devido à sua "nova perspectiva", dizendo que "foi muito importante porque ela motivou um novo diálogo e fez com que os alunos pensassem por si mesmos". O aluno do primeiro ano Qing [illegible] achou Gatto "inspirador". A professora Aliza Driller-Colangelo também se inspirou com Gatto e elogiou aqueles que "se arriscam", dizendo que, depois da palestra, suas turmas tiveram diálogos estimulantes. Jankiewicz concluiu dizendo que os alunos "estavam empolgados em discutir as questões levantadas. Infelizmente, nossa escola não permitiu que o diálogo acontecesse, exceto por alguns professores que tiveram coragem de envolver seus alunos".

O que *não* foi relatado no jornal é o fato de que as autoridades escolares chamaram a polícia para intervir e "reestabelecer a paz", que, ironicamente, não estava sob nenhuma ameaça, uma vez que o público estava bem-comportado e atento durante toda a palestra. Uma reunião que estava agendada na escola entre Gatto e a associação de pais foi peremptoriamente proibida pelas autoridades do distrito escolar em um último ataque aos princípios de liberdade de expressão e de liberdade de associação...

Não poderia haver maneira melhor de demonstrar a permanente importância do trabalho de John Taylor Gatto, e deste pequeno livro, do que esse triste relato. Ele mostra a dimensão do poder das idéias de Gatto, sua urgência e sua relevância

duradoura, que as autoridades escolares ainda estão tentando abafar, doze anos após sua publicação inicial, com medo de sequer debatê-las. Que a cruzada continue!

Chris Plant
Gabriola Island, BC,
fevereiro de 2005

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

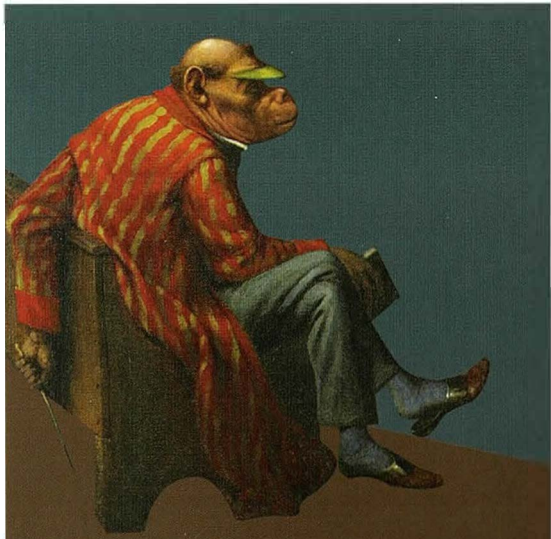
Gatto, John Taylor.
Emburrecimento programado: o currículo oculto
da escolarização obrigatória /
John Taylor Gatto; tradução de Leonardo Araujo —
Campinas, SP: Kírion, 2019.
Título original:
*Dumbing Us Down: The Hidden Curriculum
of Compulsory Schooling*

ISBN 978-85-94090-30-0

1. Educação 2. Alternativas 3. Liberdade na educação
I. Autor II. Escola compulsória III. Dumbing Us Down

CDD 370 / 371-4 / 371-104

Índices para catálogo sistemático:
1. Educação — 370
2. Alternativas — 371-4
3. Liberdade na educação — 371-104

Este livro foi composto em Adobe Caslon Pro
e impresso pela Gráfica Santuário, Cidade-SP, Brasil, nos
papéis Nome do papel 80 gr/m² e Papel da capa 250 gr/m².

"Muitas pessoas têm dificuldade de enxergar por que nossa rede de escolarização formal não deveria aumentar. Creio que um dos motivos seja não compreenderem a diferença real entre famílias e redes operacionais. Quem admira a instituição escolar geralmente admira as redes operacionais e enxerga seus benefícios, mas ignora seu aspecto negativo: redes operacionais, mesmo as boas, esgotam a vitalidade das famílias; promovem soluções *mecânicas* para problemas humanos, para os quais somente um lento processo de autoconhecimento e cooperação traria soluções duradouras".